serie EDUCACIÓN

Infancia, política y pensamiento

Walter O. Kohan

Infancia, política y pensamiento

Ensayos de filosofía y educación

del estante
editorial

Kohan, Walter O.
Infancia, política y pensamiento : ensayos de filosofía y educación – 1a ed. – Buenos Aires : Del Estante Editorial, 2007.
120 p. ; 23x16 cm. (Educación)

ISBN 978-987-1335-04-6

1. Teoría de la Educación. I. Título.
CDD 370.1

Publicado en italiano como *Infazia e filosofia*, colección «Filosofia com i bambini» (coord. por Livio Rosetti), Perugia, Morlacchi, 2006.

Primera edición, 2007.

Obra de tapa:

© **del estante editorial**
sello de la fundación *centro de estudios multidisciplinarios* (cem)
Av. Córdoba 991 2º A
(1054) Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel.: 4322-3446 Fax: 4322-8932
info@cemfundacion.org.ar
www.cemfundacion.org.ar/delestante

ISBN 978-987-1335-04-6

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

Está prohibida y penada por la ley la reproducción total o parcial de esta obra, en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización expresa de la editorial.

Índice

Presentación 7

Política, educación y filosofía: la fuerza de la extranjeridad 9
i. La extranjeridad de las lenguas en los primeros años 12
ii. Extranjeridad y hospitalidad 13
iii. Un extranjero ignorante: entre educación y pedagogía; entre policía y política 16
a. Ignorancia y extranjeridad 17
b. Educación, filosofía y política en el extranjero 20
c. Posibilidades e imposibilidades de la política 24
d. Educación y pedagogía 27

La infancia de la educación y la filosofía.
Entre educadores héroes y tumbas de filósofos 31
i. Sócrates y el imperialismo de lo mismo 31
ii. El imperio de la mayéutica: el *Menón* 36
iii. Un *diálogo* aporético: el *Eutifrón* 41
iv. La figura de un profesor 48

v. Una historia, ¿socrática? 50
a. Un principio para enseñar: terminar es labor de todos 54
b. Un principio para aprender: el pendiente es buscarse 57
c. Una búsqueda entre Sócrates y Foucault 59

Motivos para pensar la infancia más literal 65
i. Dos lugares para la infancia 66
ii. Infancia y política: zapatismo infantil 71
iii. Otro ejemplo infantil, fuera de la escuela 73
a. Un inicio para pensar: la amistad 76
b. Un llamado de atención al preguntar 77
c. Una nueva lengua 78
d. La positividad de la infancia y del extranjero 78
e. Filosofía para niños 78
f. La palabra de una infancia menos literal 79

Una infancia para la educación y para el pensamiento 83
i. Entre Deleuze y la educación 84
ii. Educación y política 88
iii. Infancia y devenir 92

Epílogo: infancia, entre literatura y filosofía 101

Bibliografía 111

Acerca del autor 115

Presentación[1]

Este libro está localizado alrededor de una infancia concebida no sólo como los sujetos infantiles, sino también como muchas otras palabras nacientes, en la educación, en la filosofía y en la política. Se organiza a partir de una serie sucesiva de intervenciones críticas o confrontaciones problematizadoras de tres mitologías de la infancia:

- El mito pedagógico de la formación política de los que llegan al mundo. Este mito surge, desde tiempos antiguos, a partir del dispositivo socrático-platónico de la pregunta que sabe de antemano el valor de las respuestas, que dispone una estrategia educativa para la transformación de la polis, y se actualiza en nuestros tiempos en los modos de los programas para la formación ciudadana o la educación para la democracia.
- El mito antropológico de la infancia como la primera etapa de la vida humana en una visión de la vida humana organizada bajo la lógica de un tiempo cronológico, sucesivo, consecutivo y en progresión hacia lo mejor, que también tiene raíces antiguas y despliega todo su esplendor en las contemporáneas psicologías del aprendizaje.

1. Una versión diferente de este libro fue publicada en 2006 en italiano como *Infazia e filosofia*, colección «Filosofia com i bambini» (coord. por Livio Rosetti), Perugia, Morlacchi.

- El mito filosófico de las ausencias, negatividades o imperfecciones que se esconden, desde la etimología, en una serie de términos como la propia «infancia», el «extranjero», la «ignorancia» y, de una forma más general, el «extraño», el «otro», el que no habita «nuestro mundo».

En cierto sentido puede leerse este libro como un intento de confrontar críticamente estos tres mitos: el mito pedagógico, desde una nueva mirada de la política y de las relaciones entre educación y política que, sin abandonar la dimensión política de la educación, renueve y revitalice los modos de pensar esa relación; el mito antropológico, desde categorías como *aión* y devenir, que instauran dimensiones intensivas y no cronológicas en el tiempo y en la historia y, por lo tanto, en los modos de pensar la subjetividad. Finalmente, el mito filosófico, desde un pensamiento que resitúa categorías como infancia, extranjeridad e ignorancia en una tierra de potencia, afirmación y de vida.

Este trayecto se realiza a partir de un diálogo con diversos interlocutores y en diferentes niveles: sobre todo con algunos filósofos de la historia y del presente (como Heráclito, Sócrates, Platón, Jacques Derrida, Gilles Deleuze y Jacques Rancière), pero también con intervenciones literarias (de autores tan diversos como el subcomandante Marcos o Manoel de Barros) y la infancia más literal de los primeros años de vida en los testimonios de algunos infantes que experimentan la dimensión filosófica de su pensar.

No se trata de un texto sistemático y doctrinal, sino de una serie de ensayos, que no disimulan sus tensiones, sus irregularidades, sus extravagancias. Sobre todo, de ejercicios de pensamiento, que buscan abrir nuevos espacios en los modos dominantes de pensar la infancia. Si algún lector acepta el desafío y encuentra motivos para pensar su relación con la infancia, aunque sus principales tesis sean desconsideradas, este libro habrá encontrado sentido.

Política, educación y filosofía: la fuerza de la extranjeridad

La infancia que afirmamos tiene diferentes nombres y habita diferentes espacios. Limpiemos primero las aguas. Hay una infancia dominante. Podríamos llamarla una tierra patria de la infancia, su centro, su casa, que está ocupada por la lógica de las etapas de la vida: la infancia sería la primera etapa, los primeros años, la fase inicial, de la vida humana. La vida es entonces entendida como una sucesión consecutiva que encuentra las primeras etapas en la infancia. Se discute desde cuándo comienza, hasta dónde llega, por qué es seguida, cuáles son sus distinciones internas. Todos estos detalles no son ahora importantes.

De la misma manera, hay también un concepto dominante de extranjero, que dice respecto de una nacionalidad y de una relación con la lengua y la tierra, y algunos otros sentidos que se desprenden de aquel: extranjera puede ser una figura que no viste nuestra ropa, que no piensa nuestro pensamiento o, de manera menos estricta, que vive otra vida. Así, el extranjero, de manera general, es alguien que está instalado fuera de «nuestro» universo de normalidad. Claro que existen los más diversos usos y sentidos sociales del extranjero: los turistas cuidados por una seguridad pública que, al mismo tiempo, persigue a los inmigrantes sin papeles. Están los extranjeros condenados a trabajar como esclavos en lugares informales y marginales y los extranjeros que el huésped utiliza como señal de cosmopolitismo. Los que viajan a América Latina para hacer

turismo sexual infantil y los que defienden en la misma América Latina, en Irak o donde sea causas que no tienen patria. De modo que hay muchas figuras escondidas bajo un mismo nombre: exiliados, inmigrantes, ilegales, sin papeles, turistas, embajadores, representantes, emisarios, peregrinos, curiosos y otras yerbas.

Entre todos esos ropajes, la forma principal se construye, como en el caso de la infancia, desde la ausencia, la negación, la impotencia o la imposibilidad: el extranjero no habla nuestra lengua, no puede comunicarse, es incapaz de entender nuestras costumbres, no conoce nuestra historia. También lo que define a la infancia –desde su etimología latina, *infans*– es la falta: la palabra está compuesta del prefijo privativo *in-* y el verbo *fari*, 'hablar', de modo que, literalmente, *infantia* significa 'ausencia de habla'. Rápidamente, el término pasó a ser usado para designar a los que no están habilitados aún para testimoniar en los tribunales y, de un modo más general, a los que todavía no pueden participar de la *res pública* (Castello y Mársico, 2005:45). De modo que la infancia designa en su etimología la falta infaltable, la del lenguaje, y en sus usos primeros, otra falta no menos infaltable, la de la vida política.

Desde la crudeza de la etimología se ha extendido esa nota de privación. Así como los infantes no tienen la misma capacidad que los adultos para vérselas con el lenguaje, se considera que los infantes no pueden saber, pensar y vivir como los adultos saben, piensan y viven. Lo mismo es aplicable al extranjero: hay en los dos casos un movimiento análogo que inscribe al otro –el extranjero, el infante– en una lógica de ausencia y negación y que deriva de esa lógica una incapacidad o una impotencia.

No soy el primero en hacer este paralelo entre el extranjero y el infante. Como lo recuerda muy bien Derrida (2000), el privilegio le cabe, cuándo no, a un infante de la filosofía: Sócrates, quien lo hace justamente frente al tribunal que lo juzga y condena a muerte, al menos si hemos de creer el relato de su defensa que nos ha contado Platón. En todo caso, ese detalle no interesa demasiado ahora, si no fue Sócrates fue Platón o, para decirlo mejor, alguien entre los dos.

Así, en el comienzo de la *Apología de Sócrates* (Platón, 1980:17 d y ss.), Sócrates dice a sus jueces que, ya viejo y por primera vez ante un tribunal, su lengua y su manera de relacionarse con la palabra es extranjera

(*xénos*) de los modos habituales en ese espacio y que, por lo tanto, por ser extranjero, usará el acento y el modo de cuando fue criado (*etethrámenen*, de *trépho*, 'alimentar, nutrir, criar'), esto es, el lenguaje de su infancia. Sócrates, el infante de la filosofía, se declara extranjero del orden jurídico de la polis y, en cuanto tal, solicita el derecho de hablar infantilmente. Sostiene que la extranjeridad le da derecho a la infancia.

De esta manera, Sócrates se sitúa en un exterior del orden jurídico y político de la polis que no le permitirá escapar con vida. Conocemos el final de la historia: el infante-extranjero es condenado a muerte. La infantil lengua extranjera de Sócrates no es escuchada, no tiene lugar en la polis.

En otro sentido, es interesante recordar que, en la misma *Apología*, Sócrates se identifica a sí mismo con la filosofía como estrategia de defensa, de modo que la lengua infantil y extranjera de Sócrates es, en esos inicios, también la lengua de la filosofía. De modo que, en la infancia más literal de la filosofía, hay una sugerente asociación entre filosofía, infancia y extranjeridad. Pero después vino Platón y puso las cosas en su lugar, y la filosofía en la adulta y sabia madurez de los guardianes que gobernarían la polis.

En este capítulo vamos a cuestionar, de la mano de algunas referencias a textos de filósofos contemporáneos, esta lógica de tal manera que podamos ver en la extranjeridad una fuerza afirmativa. Vamos a hacerlo con un grado secuencial de detenimiento y en distintos registros. Primero haremos una referencia rápida a la extranjeridad literal de la lengua en un país extranjero a través de un pasaje de G. Steiner; a continuación ligaremos la extranjeridad a la hospitalidad, en los términos de J. Derrida. Finalmente, nos ocuparemos más extensamente en una figura que ha hecho de su extranjeridad una oportunidad de transformación y un nuevo inicio para el enseñar y el aprender. Allí nos detendremos en *El maestro ignorante* de J. Rancière para analizar en qué medida la figura de J. Jacotot permite cambiar el signo que suele otorgarse no sólo a la extranjeridad, sino también a la ignorancia y a la relación entre alguien que aprende y alguien que enseña.

i. La extranjeridad de las lenguas en los primeros años

En una entrevista autobiográfica con la periodista francesa Antonie Spire, G. Steiner afirma, refiriéndose a su propia infancia, el privilegio que fue poder hablar tres lenguas en los primeros años de vida. En la casa se hablaba alemán, el exilio era en París y allí Steiner iba a una escuela de lengua inglesa. Convergen en un mismo lugar el alemán, el francés, el inglés y, después, aun el italiano. Afirma Steiner (1999:17):

> Cada lengua es una *ventana* que da a otro mundo, otro paisaje, otra estructura de valores humanos [...] tuve una suerte inmensa e incorporé más tarde una lengua que adoro: el italiano. Hoy, al final de mi carrera, de mi enseñanza, todavía tengo el privilegio de dar clases, conferencias, en cuatro lenguas. Cada vez lo siento como *vacaciones* del alma. No sé expresarme de otro modo: es una maravillosa libertad (la cursiva es nuestra).

Esta descripción, diáfana y clara, pone en juego algunas asociaciones interesantes. La lengua es una ventana; las ventanas son miradores; son aquellas partes de la casa que marcan el pasaje entre el adentro y el afuera; a través de las ventanas se puede ver el mundo desde adentro sin salir de la casa y se puede también ver el interior sin entrar a ella; las ventanas pueden estar más o menos sucias, con o sin rejas, claras u oscuras y cada una de estas tonalidades da espacio a un tipo especial de relación entre el adentro y el afuera, entre el interior y el exterior.

El texto de Steiner es también interesante porque permite ver cómo el hecho de que alguien crezca en un contexto de muchas lenguas, multilingüístico, en particular en el momento en que consolida una relación con el lenguaje, no necesita ser percibido como una dificultad o la fuente de eventuales problemas para su desarrollo, sino que puede también ser comprendido como una potencia de oportunidades y libertad; las potencias de percibir lo que no se percibe en la «tierra patria» de la lengua materna, de pensar lo que allí no se piensa, de valorar lo que en la propia lengua no se valora, de respirar otros aires, en fin, de poder ser de otra manera que en casa.

Steiner nos ayuda también a pensar un modo de relacionarnos con nuestra extranjeridad, con el extranjero que cada uno es en relación con todas las otras lenguas que no habla, que no comprende, esto es, con relación a todos los otros mundos que, por ignorarlos, no habita. De esta manera, nos ayuda a pensar que mantenernos en la propia lengua es también clausurarnos a otras lenguas y, con ellas, a otros mundos, a otras potencias de vida. En esa imagen, la extranjeridad sería en cada uno de nosotros una ventana, unas vacaciones, una oportunidad para dejar de hacer lo que normalmente hacemos y liberar las fuerzas contenidas por las exigencias de la rutina y la normalidad[1].

ii. Extranjeridad y hospitalidad

En un texto precioso escrito en respuesta a Anne Dufourmantelle que se intitula *De la hospitalidad*, J. Derrida (2000:21) afirma que la hospitalidad surge precisamente cuando nos cuestionamos la forma de relación que establecemos con el extranjero: «¿Debemos exigir al extranjero comprendernos, hablar nuestra lengua, en todos los sentidos de este término, en todas sus extensiones posibles, antes y a fin de poder acogerlo entre nosotros?».

La exigencia se torna dramática en las distintas acepciones del término y esta dramaticidad se manifiesta en una serie de interrogantes: ¿acaso es necesario, o mejor, posible, exigir al extranjero que salga de su mundo y entre en el nuestro como condición de su acogida? En ese caso, ¿no estaríamos incluyendo en la invitación al extranjero el decreto de su propia muerte en cuanto tal? Traer el extranjero a nuestra tierra, ¿no sig-

1. Mientras presentaba esta idea en un congreso de Educación, en Florianópolis, Santa Catarina, en agosto de 2005, una maestra catarinense de educación infantil, Leila, expresó con palabras muy bonitas el sentido que esta imagen puede tener en la formación de un docente: «A partir de la metáfora del extranjero podemos pensar que el camino para nosotras, maestras, puede ser el de volvernos "extranjeros" de nosotras mismas para poder acoger el lenguaje de los niños y, quien sabe, salir de casa y mirar para dentro de la ventana». Así, Leila destacaba, de manera clara y fuerte, cómo la ida al extranjero, o al menos la disposición para ese viaje, para hablar otra lengua, para ser de otro modo, es también una condición para la acogida del otro en la relación pedagógica. En lo que sigue vamos a ver si conseguimos salir de casa y mirar de afuera para adentro la tierra de la extranjeridad.

nificaría matar su extranjeridad? Derrida presenta la antinomia de modo igualmente elegante y crudo: «Si [el extranjero] ya hablase nuestra lengua, con todo lo que esto implica, si ya compartiésemos todo lo que se comparte en una lengua, ¿sería el extranjero todavía un extranjero y podríamos hablar respecto a él de asilo y hospitalidad?» (ídem:23).

En otras palabras, ¿cuáles son las condiciones para que el extranjero pueda ser acogido por nosotros sin dejar de ser extranjero? ¿Cómo no sucumbir a la tentación del asesinato de la extranjeridad del extranjero –y con él del propio extranjero– aun, o sobre todo, en nombre de la simpatía, la generosidad, la tolerancia y las más bellas palabras que encontremos para aliviarnos del dolor de semejante homicidio? Así, la hospitalidad del extranjero nos lleva a pensar en la paradoja de la relación con el otro, en las redes imposibles de desconflictuar entre identidad y alteridad. Podemos hacer el ejercicio de leer «infante» allí donde Derrida dice «extranjero». Podemos entonces leer: «Si el infante ya hablase nuestra lengua, con todo lo que esto implica, si ya compartiésemos con el infante todo lo que se comparte en una lengua, ¿sería el infante todavía un infante y podríamos hablar respecto a él de asilo y hospitalidad?».

¿Cómo recibimos al extranjero? Derrida nos lo recuerda: con nobles preguntas (ídem:33). Veamos: «¿Cómo te llamas?», «¿Cuál es tu nombre?», «¿Cómo debo llamarte, yo que te llamo, yo que deseo llamarte por tu nombre?», «¿De dónde vienes?». Nótese que la pregunta que le hacemos a un extranjero es la misma pregunta que le hacemos a un infante que no conocemos. Extranjero e infante desconocidos; extranjero infante; infante extranjero. Así vamos, a la búsqueda de identificar y localizar al otro, de nombrarlo. Nos preguntamos, con Derrida: ¿la hospitalidad exige saber el nombre y la identidad del otro o, al contrario, la hospitalidad se da al otro sin nombre, sin identidad, sin palabra? ¿Es una o son dos formas distintas de la hospitalidad? ¿O acaso son múltiples? ¿O tal vez ninguna?

El argumento de Derrida, que no detallaremos, sino que sólo traemos a manera de inspiración, muestra cómo la hospitalidad puede estar sometida a algunas situaciones que refuerzan su condición paradójica: efectivamente, alguien puede volverse xenófobo, fóbico del *xénos*, extranjero, para defender su derecho a la hospitalidad; es, en definitiva, la paradoja mortal del capitalismo: es necesario garantizar primero el derecho a la pro-

piedad para después disponer los derechos de los otros. De modo que hay, en la palabra y en la vida cruda, material, hospitalidades y hospitalidades, extranjeros y extranjeros, infantes e infantes, condiciones y condiciones.

Entonces, ésa es la condición paradójica de la hospitalidad al extranjero: puede excluir y discriminar en nombre de la acogida y del reconocimiento. Más aún, la hospitalidad, parece sugerir Derrida, está sometida a una antinomia indisoluble: o se vuelve un axioma incuestionado, exigencia radical sin condiciones bajo el riesgo de la esterilidad, o se transforma en condicionamiento oblicuo que pone en cuestión su propia razón de ser.

Derrida tensiona la paradoja hacia el lado del extranjero. En efecto, sugiere que es el extranjero quien tiene el poder de liberar el poder del dueño de casa: es el extranjero que invita –o no– al anfitrión a invitarlo. De esta manera, el anfitrión se vuelve anfitrión del anfitrión, invitado del invitado (ídem:123 y 125).

Esta paradoja dice también respecto del saber. El anfitrión proclama saber la verdad sobre el extranjero y suele acompañar este saber con una pretendida ignorancia del extranjero sobre sí; en efecto, el dueño de casa pretende constituirse en la propia voz del otro: «yo te conozco, yo te sé, yo te nombro, yo te revelo, yo te doy tu propia conciencia». Es el riesgo más tentador de la hospitalidad; en el caso de la infancia, es el riesgo de la paternidad, el de cierta forma dominante de la pedagogía: el riesgo de un saber que no permite que el otro sepa otro saber, en última instancia, que no permite que el otro sepa sino aquello que «tiene» que saber. En definitiva, es también el riesgo de la filosofía y de una imagen dogmática del pensamiento que desconsidera cualquier forma de pensar que no se encuadra en la propia imagen del pensamiento. Vale la pena notar que este riesgo es recíproco, esto es, el extranjero también puede ir al encuentro del otro como portador de una verdad que el otro, el dueño de casa, carecería de sí mismo. Es decir, la prepotencia, la arrogancia y el deseo de dominación no tienen patria, ni edad, definida. Pueden estar en cualquier lugar.

De modo que no hay una única manera de habitar la extranjeridad, así como no hay una única manera de recibir al extranjero. La extranjeridad tampoco es un punto fijo, sino una condición que abre una diversidad de formas de relación con la tierra, con el saber y, sobre todo, con el otro. En

todo caso, esas diversas formas de extranjeridad habitan un lugar paradójico frente al cual no sabemos muy bien qué decir, qué hacer, qué pensar, precisamente, por el hecho de que allí no se habla «nuestra» lengua. Una vez más, la infancia también ocupa ese lugar paradójico de la extranjeridad y nos invita a preguntarnos: ¿Cómo recibir a esos infantes-extranjeros? ¿Qué preguntas hacerles? ¿En qué lengua hablarles? ¿Qué nombre darles? ¿Qué invitación proponerles? ¿Con qué fuerzas abrazarlos?

A continuación vamos a ver el caso de otro extranjero que da un nuevo espacio a la extranjeridad y a la infancia en tierras educativas.

iii. Un extranjero ignorante: entre educación y pedagogía; entre policía y política

La figura en la que estoy pensando ilustra muy bien una cierta fuerza del extranjero, del extraño, del otro. En esto reside su atracción principal: saca al extranjero, al extraño, al otro, del lugar en el que comúnmente es colocado, el lugar de la exterioridad, de la privación, de la ausencia, de la impotencia, de la negación, para resituarlo en un lugar contrario: presencia, afirmación, interioridad, potencia... La figura en la que estoy pensando permite pensar estas formas de alteridad desde una lógica de lo que es y no de lo que no es.

El personaje en cuestión es más bien un dúo, una dupla, un álter ego, dos compañeros de pensamiento. Uno de ellos es un pedagogo francés del siglo XIX, Joseph Jacotot, posrevolucionario, nacido en Francia, en el centro, en 1770, profesor de literatura francesa; se alista en el ejército, enseña retórica, ocupa cargos públicos y es electo diputado en 1815. El otro es un filósofo contemporáneo, Jacques Rancière, también francés o, para decirlo mejor, argelino, por lo tanto, nacido en una colonia, en el exterior, en 1940.

Rancière cuenta la historia de Jacotot, y sabemos lo que pueden los buenos escritores cuando se trata de escribir la historia de otro. En verdad, acaba por aparecer un nuevo otro, un tercer personaje que no se confunde con el primero o con el segundo. Un otro en cuestión. Ni Jacotot ni Rancière. Un extranjero Jacotot, un extraño Rancière, un otro Jacotot-Rancière. Un infante profesor. La historia se parece a la de Sócrates y

Platón. Claro que hay diferencias. Siempre las hay. Pero cuando un filósofo escribe a otro filósofo, lo que nace es otra filosofía. Así, es tan difícil diferenciar a Jacotot de Rancière como a Sócrates de Platón.

a. Ignorancia y extranjeridad

La historia la cuenta Rancière (2003) en un libro llamado *El maestro ignorante*. La historia es bien conocida y sólo destaco algunos detalles: la extranjeridad nace, como casi siempre, de un viaje. Éste es el primer aprendizaje: la extranjeridad no viene dada, se conquista, mezcla de voluntad y casualidad. Cuando los alumnos y el profesor hablan lenguas distintas, cuando el profesor es extranjero, la institución pedagógica dice que no puede enseñar y que no se puede aprender; el profesor de una institución pedagógica no puede ser un extranjero, al menos para sus alumnos. «Profesor y alumnos deben hablar la misma lengua» es el dictado de la institución. En la extranjeridad no hay enseñanza ni institución posibles.

Como sabemos, Jacotot desmonta los pilares de la institución, y ésa es su suerte. La estrategia del extranjero es llevar a sus alumnos a su propia extranjeridad. Lo puede hacer por el poder del que se reviste en la institución pedagógica, al menos antes de desvestirla, y ésa es su paradoja. No se trata, entonces, de cualquier extranjero, sino de un *profesor* extranjero. Para disminuir las distancias entre él y sus alumnos, en tanto profesor, el extranjero puede imponer el aprendizaje de su lengua. El profesor extranjero es más *profesor* que extranjero: no aprende la lengua de sus alumnos, los lleva hasta la suya. De a poco, con el desplazamiento lingüístico de sus alumnos, la distancia se va reduciendo. El extranjero va dejando de ser extranjero o, en todo caso, hace que otros, sus alumnos, entren dentro de su extranjeridad. Sabio profesor.

El resultado de esa experiencia de aprendizaje sorprende al profesor extranjero, revoluciona su espíritu hasta poner en cuestión los cimientos de la razón explicadora de la institución. Una simple experiencia desplaza no sólo al profesor, sino a su vieja tierra pedagógica. Un extranjero había enseñado y los alumnos habían aprendido sin hacer lo que normalmente hacen un profesor y sus alumnos, habitando otra tierra que aquella que habitan cotidianamente uno y otros. Y no se habían llevado nada mal. Al contrario.

El profesor, entonces, se deja habitar la extranjeridad, se extraña a sí mismo, multiplica los viajes al extranjero con la perspectiva de encontrar una nueva tierra firme para el enseñar y el aprender. No hay nada que hacerle: la extrañeza siempre incomoda y Jacotot no es la excepción: quiere dejar su extrañeza; busca confirmar que en verdad extraña era la tierra normal de las explicaciones, la instrucción y el viejo método. Extraño era que fuera posible enseñar y aprender en aquella tierra embrutecedora de desiguales. Extraño era que de verdad alguien enseñara y otros aprendieran en medio de la sinrazón desigualitaria.

Jacotot descubre que el viaje al extranjero no puede ser transitado con la seguridad del método. No hay caminos prefigurados, no es posible anticipar la trayectoria extranjera de un aprendizaje. No se conocen esas tierras y en su imprevisibilidad radica, también, su fuerza. Hay apenas una opinión al inicio: todos somos iguales en inteligencia, y una fuerza de la alteridad que se abre desde tierras desconocidas y sin jerarquías, igualmente dispuestas para quien se atreva a iniciar la experiencia de Jacotot, que es la de cualquier ser humano en la extranjeridad.

De esta manera, en los pasos de Jacotot, la extranjeridad del aprender tiene la marca de la vida y la potencia. Con todo, el camino, como siempre, ofrece signos dispares. Al comienzo todo parece confirmar la posibilidad de una nueva tierra tranquila. La extrañeza del extranjero se potencia. Ya no es extraña la relación sólo con los alumnos, sino también con el conocimiento, la inteligencia, la voluntad y la igualdad. Los conocimientos no están antes de la relación pedagógica, sino después; la igualdad no está después, como objetivo, sino antes, como opinión verificada cada vez. El profesor trabaja sobre la voluntad del alumno, no sobre su inteligencia.

De esta manera, la ignorancia, otra extraña extranjera para la vieja pedagogía, entra en escena de manera rutilante: ignorancia de los saberes, ignorancia del método rígido, pero, sobre todo, ignorancia de la desigualdad sobre la que se asienta la razón explicadora y la lógica social que la presupone y la refleja en la institución pedagógica. El problema de la vieja pedagogía es sobre todo el de la vieja política, la de superiores e inferiores, la pasión por la desigualdad. La potencia de la extrañeza marca también el aumento de la potencia de la experiencia: los alumnos aprenden cada vez más, llenan sus clases, no quieren dejar de aprender con ese

extraño. La pedagogía parece abrirse a una extranjera, extraña, otra, afirmativa, política de la igualdad.

Sin embargo, el desenlace de *El maestro ignorante* no es el de una novela latinoamericana o de un filme hollywoodiano. Al contrario, la institución no soporta tamaña extrañeza, semejante otredad (ídem:99 y ss.). De a poco, el extraño ya no encuentra más lugar en ninguna institución educativa y sus propias tentativas institucionalizantes fracasan. Las conclusiones de Jacotot-Rancière son devastadoras: la extranjeridad, la extrañeza y la otredad son incompatibles con toda y cualquier institución (ídem:132).

Así, la historia del profesor extranjero está llena de paradojas. Paradoja de un principio-opinión que no es una verdad demostrable, sino un principio a ser verificado. Paradoja de una alteridad que afirma como principio la igualdad. Paradoja de una política que no encuentra lugar en la polis. Paradojas de un antiprogresismo desinstitucionalizante. El viaje del extranjero es un viaje de intervalos, polémicas, rupturas, interrupciones, disonancias.

Este viaje del profesor extranjero se parece a otros viajes; por ejemplo, al viaje de la filosofía en el pensamiento: genera incomodidad, saca del lugar; inquieta e impide que se siga pensando lo que se pensaba. Es un viaje de desacuerdos, una experiencia de interrogación y apertura de un nuevo espacio para la experiencia del pensar. La filosofía también parece extranjera en el pensamiento, incluso cuando se viste con el pretencioso traje de profesor.

Más allá de las consecuencias que Rancière propone para la historia de Jacotot, nos interesa notar que todo comenzó con un viaje; que la extranjeridad fue una fuerza que ayudó a pensar a Jacotot, que propició encuentros, en el extranjero. Si la experiencia de Jacotot tiene algún valor ilustrativo de la experiencia del pensar, tal vez quiera decir que en el propio pensamiento también tenga sentido viajar y que encontramos pensamiento allí donde y cuando interrumpimos lo que normalmente pensamos y nos desplazamos a otra tierra. Tal vez valga la pena pensar, con este profesor extranjero, si acaso pensamos en la naturalidad de nuestra tierra, en el espacio de todos los días o si debemos, al contrario, perdernos en otras lenguas, habitar otros territorios, inventarlos, para poder pensar en serio.

De esta manera, Jacotot inspira a pensar una educación que contraría el apotegma del oráculo délfico «conócete a ti mismo». Por lo menos para un profesor, habría que pensar que más vale desconocerse a sí mismo, desconfiar de los propios saberes sobre sí y sobre los otros; sería más bien un «conócete tus otros», invéntate otro cada vez, ve allí donde la propia lengua no hace eco (algo que incluso Jacotot no hizo), donde se habla otra lengua, la lengua del otro.

Éste es el valor principal del viaje de Jacotot-Rancière: no tanto sus discutibles y controversiales postulados, sino los desacuerdos que provoca y suscita el trabajo de pensamiento que desencadena como expresión solitaria, inaudita, disonante, extravagante y, a pesar de todo, o justamente por eso mismo, suficientemente fuerte para interrogar lo que no puede ser interrogado en la normalidad de la institución pedagógica. El valor del viaje de Jacotot es mostrar las tensiones indisimulables entre la pedagogía y la extranjeridad y, al mismo tiempo, ofrecer algo así como una infancia para el pensamiento y para la educación: un nuevo inicio, un nacimiento de algo por venir, inesperado, impensado, imprevisto.

Es cierto que algunos lectores de *El maestro ignorante* podrían objetar que, según los dos últimos capítulos, el viaje se debería abortar antes de nacer. No estamos tan seguros de esa lectura. Y aunque así «habría que leer» *El maestro ignorante*, reivindicaríamos nuestro derecho a leerlo de otro modo. Eso hemos aprendido de Jacotot. No hay por qué instalarse en la verdad. Un viaje no es todos los viajes y una manera de viajar no es todas las maneras de viajar.

b. Educación, filosofía y política en el extranjero

Las cuestiones más controvertidas que suscita *El maestro ignorante* son, justamente, políticas. En una entrevista realizada para la presentación de las ediciones en castellano y portugués del libro, Rancière deja claros algunos puntos en común con el pensador más influyente de la moderna educación brasilera, Paulo Freire[2]. Rancière sitúa a Freire del mismo lado

2. Organizamos con J. Larrosa un *dossier* que incluía esa entrevista y fue publicado, con algunas modificaciones, en las revistas *Cuaderno de Pedagogía* (Rosario, Argentina); *Educación y pedagogía* (Medellín, Colombia); *Diálogos* (Valencia) y *Educação & Sociedade* (Campinas, Brasil).

de Jacotot, enfrentados al lema positivista pedagógico de «orden y progreso», ambos interrumpiendo la supuesta armonía entre el orden del saber y el orden social. Pero también manifiesta las diferencias: nada más lejano de Jacotot que un método para la «concientización» social. A diferencia del pedagogo latinoamericano más influyente de nuestro tiempo, Jacotot se dirige a individuos y afirma que la igualdad es una decisión puramente individual, imposible de ser institucionalizada.

En este punto, Rancière deja espacio para una aproximación: aunque la emancipación intelectual no se dé en el campo social, no hay emancipación social que no presuponga una emancipación individual. En este sentido, algo acerca el anarquismo de Jacotot al optimismo de Paulo Freire «en el proceso de emancipación intelectual como vector de movimientos de emancipación política que se separan de una lógica social, de una lógica de institución» (*Cuaderno de Pedagogía*, 2003:54).

Con todo, creemos que las distancias entre Jacotot-Rancière y Paulo Freire son fundamentales y dicen respecto de los principios y modos de entender la política. Según Rancière, la política, derivada del axioma de la igualdad, es excepcional en la historia. Para Freire, al contrario, la educación es justamente el acto político de emancipación por excelencia. Si para Rancière las figuras del profesor y del emancipador no se confunden y obedecen a lógicas disociadas («Ser un emancipador es siempre posible, si no se confunde la función del emancipador intelectual con la función del profesor [...] No hay una buena institución, hay siempre una separación de razones [...] un emancipador no es un profesor, un emancipador no es un ciudadano. Se puede ser a la vez profesor, ciudadano y emancipador, pero no es posible serlo dentro de una lógica única», ídem:55), para Freire, al contrario, no pueden separarse: un profesor que no emancipa no merece ese nombre; ser profesor sólo tiene sentido (político) si se va a hacer de la relación pedagógica un motivo para la emancipación, entendida como acto de amor, diálogo y concientización de los oprimidos.

En sectores importantes de la pedagogía latinoamericana, *El maestro ignorante* fue recibido con entusiasmo relativo. Se objeta que el libro puede cumplir una función crítica adecuada en un país europeo, como Francia, con un Estado moderno consolidado, con un sistema escolar público que, con sus problemas, tiene índices escolares de universalidad, analfa-

betismo, deserción y repetición propios de un país desarrollado, incomparablemente superiores a los de nuestros países. Al contrario, en contextos donde todavía no se ha conseguido incluir a toda la población en la institución escolar, con un sistema público ya endeble y aún más debilitado por las últimas reformas educativas, con escuelas que hacen agua por todos lados, se argumenta que una crítica desinstitucionalizante como la de *El maestro ignorante* sólo podría tener efectos conservadores y regresivos: debilita lo público, justamente lo que es necesario fortalecer ante la presente pretensión de hegemonía del mercado y la privatización creciente del sistema educativo.

En parte, esta incomodidad que provoca *El maestro ignorante* deja ver una de sus principales virtudes: un modo revitalizador de entender y afirmar el pensar en terreno educativo: ejercicio del pensamiento que desacomoda, desestabiliza, inquieta. Vale la pena recordar aquella distinción de M. Foucault (1994a:41) entre dos tipos de libros o, mejor, dos tipos de relación que establecemos con la escritura: una relación de verdad o una relación de experiencia. En el primer caso, el libro funciona como una verdad que se escribe para pasar lo que se sabe o que se lee para saber lo no sabido, para transmitir lo que ya se piensa o para enterarse de lo pensado por otro; en el segundo caso, el libro funciona como un dispositivo que permite poner en cuestión las verdades en las que el autor o el lector están instalados. Si la primera relación legitima un saber, la segunda lo problematiza. Si la verdad deja al escritor y sus pensamientos como estaban, la experiencia de escritura y de lectura transforma unos y otros.

Un libro como *El maestro ignorante* invita a una relación de experiencia, a un modo desestabilizador y cuestionador de situarse en el pensar. Si, en cambio, se lee *El maestro ignorante* como un libro verdad, no se le sacará gran provecho y, además, se lo pondrá en el lugar de su muerte, al que parece combatir de principio al fin. Al contrario, como experiencia de lectura, Jacotot y Rancière pueden ayudarnos a ya no poder pensar más del mismo modo las cuestiones que tratan. A lectores profesores la experiencia de un profesor puede ayudarnos a no ser más profesores de la misma manera, a ya no ser los mismos profesores.

En otras palabras, para poder sacarle provecho a Jacotot hay que sentarse con él de igual a igual –la expresión nunca fue más pertinente–,

desacomodarse, dejarse provocar, inquietarse. De modo que hay allí un valor innegablemente filosófico y político de un pensamiento que no deja las cosas del mismo modo que las encontró: al contrario, encierra al lector en un círculo del que deberá salir, por sí mismo, otro de como entró. O extraño. O extranjero. En cambio, si se extrae un método o una verdad pedagógica de este libro, se lo aniquila.

Allí comienza lo interesante y los problemas, porque es notorio que una experiencia de lectura que desacomoda e inquieta exige poblar otros lugares, otras relaciones. La pregunta asoma con toda su crudeza: ¿qué tierra al fin? En este sentido, *El maestro ignorante* calla. No prescribe ni autoriza. Queda un vacío, una ausencia, no hay métodos, no hay caminos. Hasta allí, ningún problema. Al contrario. ¡La pedagogía está tan llena de respuestas fáciles, simplificadoras, superficiales, que un poco de silencio ayuda a respirar! Puede verse allí el gesto propio de la filosofía, con una elegancia singular. Nada más interesante para una situación de enseñar y aprender que el vacío que abre espacio para pensar los cómo, los dónde, los cuándo, los para qué. Pero el punto es que en *El maestro ignorante* no sólo hay ausencia de prescripción, sino que la última palabra parece ser de imposibilidad, una negativa normalizada: «Nunca ningún partido ni ningún Gobierno, ningún ejército, ninguna escuela ni ninguna institución, emancipará a persona alguna» (Rancière, 2003:132).

Para decirlo con otras palabras, *El maestro ignorante* hace jugar el valor y sentido de una práctica educativa entre la igualdad y la emancipación. La relación es circular: se parte de una para llegar a la otra, la que, a su vez, verifica la primera. El problema es que ambas nunca se encuentran de hecho en una forma social: «La enseñanza universal no es y no puede ser un método social; no puede extenderse en y por las instituciones de la sociedad» (ídem:135); la alternativa es excluyente: «Es necesario elegir entre hacer una sociedad desigual con hombres iguales o una sociedad igual con hombres desiguales» (ídem:171). La emancipación no va más allá de una relación de individuo a individuo: no hay ni puede haber en *El maestro ignorante* proyecto educativo emancipador.

Así, el gesto filosófico da lugar a una política del desencuentro y de la quimera (sólo hay política en sueños: «Soñar una sociedad de emancipados que sería una sociedad de artistas», ídem:95); de la distancia,

escisión, imposibilidad («El hombre puede ser razonable, el ciudadano no puede serlo», ídem:112); no hay margen para nada («El hombre ciudadano conoce la razón de la sinrazón ciudadana. Pero, al mismo tiempo, la conoce como insuperable», ídem:117).

Esta ausencia de posibilidad política, al menos en los estados de normalidad social, en las instituciones, en las escuelas, debe llevar, dicen Rancière-Jacotot, al conformismo: «Bastaría con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que quiere decir emanciparse» (ídem:171); «sin duda, los emancipados son respetuosos con el orden social. Saben que es, en todo caso, menos malo que el desorden» (ídem:136). Es cierto que los emancipados no se entregan al orden social («Pero es todo lo que le conceden, y ninguna institución puede satisfacerse con ese mínimo», ibídem), pero tampoco lo amenazan («Él sabe lo que puede esperar del orden social y no provocará grandes trastornos», ídem:141).

c. Posibilidades e imposibilidades de la política

Son estas implicaciones con un cierto aire de pesimismo o fatalismo de *El maestro ignorante* lo que nos interesa discutir. En definitiva, se trata de opiniones a las que opondremos otras opiniones. Opiniones de resistencia contra opiniones de resistencia.

Entiéndase bien. No nos interesa afirmar un optimismo fácil. De paso, vale pensar sobre los modos del optimismo. Está el de los que creen que todo es maravilloso, posible y aun el de aquellos que piensan que las cosas progresarán hacia lo mejor, más o menos rápidamente. No compartimos esas formas de optimismo, pero sí el que afirma que las cosas siempre pueden ser de otra manera, un optimismo de inspiración foucaultiana («mi optimismo consiste, antes bien, en decir: tantas cosas pueden ser cambiadas, frágiles como son, ligadas más a contingencias que a necesidades, más a la arbitrariedad que a la evidencia, más contingencias históricas complejas pero pasajeras que a constantes antropológicas inevitables», Foucault, 1994b:182). La historia no está cerrada; no está dicha, nunca, la última palabra. Se trata, en definitiva, de un motivo también jacotista: «"No puedo" no es el nombre de ningún hecho» (Rancière, 2003:76); «Se trata de comprobar el poder de la razón, de observar lo que

se puede hacer siempre con ella, lo que ella puede hacer para mantenerse activa en el centro mismo de la extrema sinrazón» (ídem:124). Ser optimista no necesariamente significa ser un progresista ingenuo.

Vivimos en medio de la más extrema sinrazón. Tal vez más nítidamente en América Latina. Reina la más absoluta desigualdad. No hay política, no hay democracia en serio, sólo hay capital y mercado, o sea, barbarie y exclusión. No hay mucho espacio para un optimismo progresista: nada hace pensar que algo radicalmente diferente pueda salir del modo dominante de practicar la política, de los partidos, de las elecciones, de las instituciones consagradas. Tampoco de las instituciones pedagógicas, tal el estado y la desolación de la escuela pública. Pero tampoco nada autoriza a pensar que no se pueda inventar una nueva política, otra política, aun con la igualdad como principio y no como meta, en medio de tanta sinrazón.

Al menos en *El maestro ignorante* y en otros textos paralelos, Rancière parece sugerir que no se puede. Una síntesis de sus razones pueden presentarse la siguiente manera: a) sólo hay una política, democrática; b) la democracia es el gobierno de los incompetentes (para gobernar), la ruptura de la lógica de la desigualdad; c) no hay ley, causalidad, regularidad, mediación, entre la emancipación de un individuo y la política; de lo anterior, Rancière parece desprender que d) no hay política emancipadora, no puede haber política (democracia, igualdad) o, al menos, es una excepción, se da excepcionalmente (ídem:201-2)[3].

El problema pasa en parte justamente por el significado y sentido de la política. Rancière la caracteriza así: antagónica a lo policial (el gobierno), acción paradójica, de sujetos suplementarios, derivada de una racionalidad específica, de ruptura frente al *arché*, ejercicio «normal» del poder y sus disposiciones, trazado de una diferencia evanescente en la distribución de las partes sociales, manifestación del disenso (presencia de dos mundos en uno). La política dominante, entonces, aquella que utiliza la máscara de la democracia, representa a la policía, la más fuerte negación de una política que tenga la igualdad como principio (Rancière, 2004).

3. En textos más recientes, Rancière (2004) parece más abierto y afirmativo: «La cuestión entonces no es simplemente la de enfrentarse a un "problema político". Es la de reinventar la política».

De esta manera, el otro se vuelve más otro: antiprogresista, anarquista, no hay progreso posible en las instituciones sociales. De hecho, no hay política en la normalidad de lo instituido; la acción política está fuera de la policía; su tarea es tornar visibles los sujetos invisibles; la política, según Rancière, muestra que un sujeto negado, invisible, existe. En eso considera que consiste un proceso de subjetivación, en la construcción de un caso de igualdad, en una acción que, partiendo de la igualdad, abre un lugar donde un sin nombre pasa a tener nombre.

Así llegamos al nudo de nuestra cuestión:

> La lógica de la subjetivación política es así una heterología, una lógica del otro, según tres determinaciones de alteridad. Primero, ella nunca es la afirmación simple de una identidad, sino que siempre es a la vez, una negación de una identidad impuesta por otro, determinada por la lógica policial. La policía quiere en efecto nombres «exactos», que marcan la asignación de las personas a su posición y su trabajo. La política, por su parte, es una cuestión de nombres «impropios», de *misnomers* que expresan una falla y manifiestan un daño. Segundo, la política es una demostración, y ésta supone siempre un otro al que se dirige, aunque este otro rechace la consecuencia. Es la constitución de un lugar común, aunque no sea el lugar de un diálogo o una búsqueda de consenso según el método habermasiano. No hay ningún consenso, ninguna comunicación sin daño, ningún arreglo del daño. Pero hay un lugar común polémico para el tratamiento del mal y la demostración de la igualdad. Tercero, la lógica de la subjetivación consiste siempre en una identificación imposible (Rancière, 2004).

La subjetivación política es triplemente alteridad: a) niega la identidad desigualitaria de la lógica policial; b) constituye un «lugar común» donde se puede afirmar un nuevo sujeto; c) afirma una identificación imposible: zapatista, trabajadores rurales sin tierra, franceses hijos de no franceses. De esta manera, en la política, la igualdad se manifiesta como alteridad: no como conflicto de identidades o lucha por una identidad originaria, sino como lugar donde se asienta una nueva subjetividad que en sí misma

es también intervalo, privación, polémica. La política es incómoda e incomoda (ídem).

¿Estamos ante alguna excepción política? ¿Existe hoy política? ¿Hay subjetivación política? No lo sabemos. Tal vez en Francia, por ejemplo, haya gérmenes de una nueva política en los jóvenes de los suburbios que queman sus escuelas, clubes y otras instituciones que los marginaron o que toman como en el 68 las Universidades, en América Latina, con los zapatistas y la otra campaña. Es cierto, se trata de formas excepcionales, pero no lo son de derecho.

En todo caso, que haya o no política no es cuestión de derecho, sino de experiencia, y el desafío es pensar y afirmar las condiciones para que pueda haber política. Se trata de instaurar una otra política, en primer lugar, en el pensamiento, una política de la experiencia y no de la verdad, una política de interrogación permanente sobre la posibilidad y las formas de la propia política, que la desinstale del lugar de la imposibilidad. Una política abierta, de inconformidad e insatisfacción y que, partiendo de la igualdad y sin saber el punto de llegada de sí misma, se impaciente con la sinrazón dominante y la trastorne.

d. Educación y pedagogía

Tal vez el tono pesimista que parece predominar en *El maestro ignorante* tenga que ver con que se trata allí de política en situación educativa. Jacotot y Rancière (2003:153) saben bien de las tentaciones de la pedagogía: «Toda pedagogía es espontáneamente progresista» y también de sus riesgos: «El Progreso es la ficción pedagógica erigida en ficción de toda la sociedad» (ibídem). Tal vez la educación representa para Rancière con más claridad que otros ámbitos la ausencia de política, la lógica de la desigualdad en su hábitat más natural y naturalizado.

No le faltan razones a Rancière. Sin embargo, el espíritu infantil de Jacotot reaparece con toda su fuerza: los ignorantes se rebelan. Siempre. Los extranjeros no hablan la misma lengua. El círculo se quiebra una vez más. En definitiva, puede comenzarse por cualquier lugar. Y lo que sucede una vez puede suceder mil veces. Potencia de la emancipación. Hay que seguir la propia inteligencia. Hay que buscar. Siempre.

Tal vez desde el propio marco teórico de Rancière podría diferenciarse entre instrucción o pedagogía y educación, análoga a la distinción entre policía y política. La pedagogía sería el gobierno de los que «saben», la organización, estructuración y legitimación de los saberes y de los métodos para transmitirlos, el reino de la razón explicadora. Al contrario, la educación sería el gobierno de los que «no saben», de los incompetentes, los inhábiles para aprender.

La instrucción o pedagogía niega la igualdad inicial y la emancipación final que la educación presupone y hace posible. Mientras que la primera afirma por todas partes las jerarquías y vive de ellas, la segunda sólo es posible cuando no hay jerarquías. Si la pedagogía es el reino de la disciplina de los cuerpos, de los saberes y del pensamiento, la educación es su indisciplina, en particular la indisciplina del pensamiento para no pensar lo que hay que pensar y, al contrario, pensar lo que el orden y la jerarquía no permitirían pensar.

Hay educación excepcionalmente, cuando se interrumpe la lógica de la pedagogía, cuando la verdad deja lugar a la experiencia. Nada en el pensamiento puede negar de derecho la posibilidad de la educación. Al contrario, nos preguntamos insistentemente por las condiciones que tornen la educación posible.

Comparto la experiencia de la lectura de *El maestro ignorante* en cursos de filosofía de la educación con docentes y aspirantes a docentes de las más diversas clases sociales y en contextos diversos. Como sugiere Jacotot, he salido a divulgar la nueva entre los míos. Disfruto de su potencia disruptora, desinstituyente. Invito a inventar formas para verificar la igualdad. Sonrío al ver la alegría de los que no aceptan más la lógica de inferiores y superiores. En definitiva, como me ha enseñado Jacotot, la enseñanza universal es el método de los pobres (ídem:137).

Con todo, inspirado en la inscripción de Père-Lachaise, abro el final de la historia. Interrumpo el fin del círculo jacotista: emanciparse no tiene nada que ver con conformarse; la ignorancia lo es también de cualquier presunta imposibilidad. Hago preguntas de algunas respuestas: ¿Que relación vale afirmar entre política, verdad y experiencia? ¿Qué lugar ocupa la filosofía, entre la pedagogía y la educación? ¿Cuáles son las condiciones para que haya educación, o sea, política y emancipación, en con-

textos de enseñar y aprender? ¿Cómo propiciar, desde una lógica igualitaria, prácticas que rompan la lógica de la desigualdad imperante en las instituciones pedagógicas? Y, por último, ¿para qué enseñamos (lo que enseñamos) y aprendemos (lo que aprendemos) atravesados, como estamos, por la pedagogía y la policía? Como el lector puede apreciar, todavía hay mucho que pensar aun o, sobre todo, en medio de tanta sinrazón.

La infancia de la educación y la filosofía.

Entre educadores héroes y tumbas de filósofos

En este capítulo vamos a problematizar la infancia más literal de la educación y la filosofía, esto es, sus inicios y, en particular, un gesto fundacional que ha marcado el desarrollo posterior. Lo que nos importa cuestionar es un esquema poderoso en la construcción de identidades y existencias que está presupuesto y circula de forma particularmente tranquila por el interior de las instituciones pedagógicas, algo del orden de lo que N. Loraux (1990) describe como el «imperialismo de lo mismo».

i. Sócrates y el imperialismo de lo mismo

Helenista particularmente interesada por la Grecia clásica, Loraux muestra cómo en ese contexto griego, que es también el del nacimiento de la Filosofía que hoy se transmite en la Academia, el mito de la autoctonía sirvió para consolidar un ideal identitario, verdadero, único, perenne, que no pudo constituirse a sí mismo sino bajo la condición de excluir todo aquello que consideraba otro, de afuera, en movimiento. Por esa misma razón, en Atenas se veía a todo extranjero como un potencial enemigo que debía ser convertido rápidamente en huésped. Para unos y otros, una única palabra: *xénos*. Nosotros y todos los otros; nosotros y el resto del mundo.

Un esquema semejante al propuesto por Loraux para entender el mundo griego parece haber imperado fuertemente en el interior de la educación y la filosofía que allí nacen, constituyendo su identidad a partir de una imagen hegemónica de sí mismas y del profesor y del filósofo, asimilando o expulsando lo que fuera distinto de esa imagen, en uno y otro caso confrontando la alteridad contenida en otras imágenes. Se trata de una imagen que perdura y, dado el origen griego de la educación y la filosofía dominantemente practicadas entre nosotros, no sorprende demasiado esta constatación. En todo caso, es notable cómo la educación no ha podido educarse a sí misma frente a esta autoimposición y cómo la filosofía, autoconcebida como la instancia crítica por excelencia del pensamiento, ha convivido de forma acrítica con esta imagen de sí misma que conlleva desde sus inicios.

Este imperialismo de lo mismo que atraviesa la historia de las ideas pedagógicas adquiere formas específicas en cada saber y se hace sentir particularmente entre quienes enseñan filosofía, por la dualidad que allí abre: en efecto, en las instituciones filosóficas circularían dos tipos de filosofías, producto de dos formas opuestas de pensamiento que se corresponden cada una con formas concomitantes de escritura y transmisión. Así, los que hablan desde el centro, el núcleo y el poder de las instituciones filosóficas contraponen una filosofía seria, rigurosa, erudita, la que ellos mismos practican, y, en el exterior, desplazada, una filosofía ligera, banal, informal.

Una y otra tienen sus estilos propios de escritura. La primera, la Filosofía con mayúsculas, sería transmitida a través de libros, preferentemente aquellos de lenguaje técnico y abstracto, en tanto se supone que cuanto más compleja es la lógica de un pensamiento, más difícil y hermética se vuelve la lógica de su transmisión. Al contrario, la filosofía menor sería aquella que se presenta bajo la forma de cartas, entrevistas, memorias, narraciones y, más recientemente, hasta en videos, filmes u otras formas de expresión más «débiles». Las dos filosofías tendrían, también, sus lenguas específicas de escritura: griego, alemán, para la primera; portugués, castellano y otras lenguas menos nobles para la segunda (qué decir entonces de lenguas como el náhuatl, el aymará o el quechua). Algunas lenguas, como el francés, el inglés o el italiano, están en una zona inter-

media y, dependiendo de la tradición filosófica de referencia, se incluyen en uno u otro bando.

Si la Filosofía primera, seria, adulta, para iniciados, tiene nombres propios indiscutibles (como Aristóteles, Descartes o Kant), la filosofía frívola, infantil, para iniciantes, está hecha por filósofos de segunda clase o, más directamente, por seres anónimos o poco (re)conocidos, los Antifonte, Jacotot o Ingenieros. La Filosofía mayor tiene además sus instituciones en las que se origina y circula a voluntad, localizadas en Oxford, Heidelberg o Princeton. Nada que salga de esos lugares se escribe con las letras minúsculas que marcan lo no institucionalizado, o la institucionalización frágil del otro margen.

Podríamos precisar y extender las consideraciones sobre este mito de las dos filosofías e incluso ampliarlo a dos matemáticas, a dos literaturas, a dos físicas, pero por el momento nos interesa considerar el modo en el que se traslada a la docencia en filosofía. Como no podría ser de otra manera, hay Profesores/as (generalmente profesores) y profesores/as (las más de las veces, profesoras). Los primeros saben muy bien la filosofía que transmiten. Leen los filósofos de primera mano y en su lengua original, dominan su vocabulario técnico y pasan las teorías producidas por esos filósofos a sus alumnos. Las segundas son *amateurs*, no tienen formación rigurosa en filosofía y no entienden la Filosofía seria. En verdad, se dice que dan clase de filosofía sólo metafóricamente, pues en verdad «hacen de cuenta», dialogan, conversan, son más periodistas que transmisores de contenido filosófico. Lógicamente, lo que estas últimas enseñan no es filosofía en sentido estricto y jamás podrá serlo, ya que ni siquiera poseen un conocimiento acabado del asunto a transmitir.

Este cuadro, ciertamente, es exagerado e impreciso. Pero no por eso deja de hacer eco de una realidad por demás escindida, dicotómica, partida que, como hemos sugerido, se repite también en otros campos. El sentido principal de este capítulo es problematizar este mito. Nuestra pretensión no es desconocer el valor de algunas prácticas, como la lectura de textos en su lengua original, ni tampoco hacer una apología de los que hoy son difamados; mucho menos, proponer otra descripción superadora, separar el mundo de la enseñanza de la filosofía entre profesores héroes y malvados, con otros nombres y características, entre una buena

y una mala filosofía, para después argumentar que una debe ser enseñada y la otra proscripta de las aulas. No vamos a reivindicar una filosofía para satanizar otra. Nada de eso. Sólo queremos mostrar que las cosas tal vez sean un poco más complejas de lo que parecen en estos esquemas y que los que piensan el problema de la enseñanza de la filosofía a partir de esta forma mitológica pueden estar perdiendo elementos preciosos para pensar la práctica. A la vez, destacaremos algunas implicaciones «peligrosas» de este modo de análisis.

En primer lugar, este esquema ha permitido que dentro mismo de la filosofía se ejerciera el poder del pensamiento filosófico para incorporar al propio pensar o para negar cualquier carácter de filosófico a todo lo que no se identificara con ese pensar. Un poder de pensar ejercido para silenciar la otredad de los otros pensares ha sido, de modo persistente, la filosofía llamada occidental. De un lado, «nosotros», los filósofos, serios, eruditos, sofisticados. Del otro lado, «ellos», los que, o se tornan como nosotros, o nunca serán filósofos. Ellos hacen lo que nosotros afirmamos que es la filosofía o están fuera de la Filosofía. Curiosa manera de ejercer el pensar, naturalizada hasta el extremo de volverse evidente, obvia, normal.

En este panorama, la figura de Sócrates desempeña un papel singular, fundador, paradójico. Fundador, padre, iniciador, para los filósofos, profesores de filosofía y los educadores en general, permanece como un héroe indiscutible[1]. Sócrates es, así, una referencia altisonante para una educación filosófica. De unos y de otros. De los serios y de los no tan

1. Aquí no hacemos distinción entre la/el profesor/a de filosofía y la/el filósofa/o. Aunque, debido a su extrema complejidad, el tema no puede ser adecuadamente tratado en este lugar, nos importa enfrentar esa distinción presupuesta de manera incuestionable en la educación y la filosofía de nuestro tiempo. Un ejemplo claro de este presupuesto se verifica en las carreras de filosofía de nuestras universidades, con su distinción ya habitual entre los licenciados en filosofía (investigadores, filósofos, productores de filosofía) y los profesores de filosofía (pedagogos, transmisores, en fin, aquellos que, se piensa, no son capaces de producir filosofía, pero sí serían capaces de transmitir la filosofía producida por otros). Aunque no puedo justificarla aquí, defiendo la idea de que toda/o filósofa/o que hace su trabajo enseña y de que toda/o profesor/a de filosofía que también hace su trabajo filosofa. Algo semejante podría decirse de distinciones análogas que se hacen en otros campos del saber.

serios. Casi todos lo reivindican. Sin embargo, vamos a ver de qué manera Sócrates inicia, en la filosofía y la pedagogía, el «imperialismo de lo mismo» descrito por Loraux.

El Sócrates que llegó hasta nosotros contiene elementos tan complejos, en tensión, y contradictorios hasta un extremo tal que fue objeto de lecturas opuestas, antagónicas, como pocos filósofos en la historia. Unos celebran su lógica, su coherencia, su apuesta irrenunciable a la razón y lo hacen un ilustrado adelantado. Otros elogian, al contrario, su no saber, dimensión mística, su dialogar informal, que sacude a los otros de su estado de seudosaber y los lleva a la búsqueda filosófica. En ese recorrido, Sócrates, el fundador de lo que se llama «mayéutica», un método que no enseña contenidos, sino que extrae los contenidos ya presentes en los alumnos, sería el primer profesor de filosofía que daría lugar a la palabra de los otros.

A continuación vamos a problematizar este mito de Sócrates que refleja también aquel mito inicialmente descrito de la filosofía; lo haremos no tanto por medio de Sócrates en sí mismo, sino que nos valdremos de su figura como una imagen para reflexionar, en un estudio que no tiene pretensión de afirmar verdad historiográfica alguna, acerca de algo que nos importa a la hora de pensar la filosofía y la pedagogía de nuestro tiempo. Queremos saber si Sócrates, o lo que la imagen que aquí trazaremos ilustra, resulta un modelo tan interesante para reflejarse en los días presentes cuando se trata de enseñar filosofía o, nos atreveríamos a decir, mejor, cuando se trata de afirmar una educación filosófica.

En definitiva, aquel mito inicial de las dos filosofías se sostiene sobre una oposición que desplaza y no permite pensar uno de los problemas principales de la filosofía, de su enseñanza y, tal vez, de la enseñanza en general, esto es, el del tipo de pensamiento y la relación con el pensamiento que se afirma cada que vez que se enseña y se aprende filosofía o cualquier otra cosa. No creo que sea tan importante el tipo de texto que se usa o la lengua en la que un texto se expresa, ni siquiera quién es la filósofa o el filósofo en cuestión, mucho menos la procedencia del interlocutor; tampoco lo es un supuesto conjunto o sistema de saberes a transmitir. En otras palabras, el problema principal de la enseñanza de la filosofía excede los márgenes de la materia, de la metodología y de la

didáctica para situarse en los límites entre la filosofía y la educación: ¿qué pensamiento se afirma, se presupone, en nombre de la filosofía? ¿Qué relaciones consigo mismo y con los otros permite o impide desplegar esa imagen del pensamiento? ¿Qué relaciones en los otros ese pensamiento posibilita? La filosofía afirmada por el profesor, ¿totaliza, a partir de su propia imagen, el ámbito de lo pensable en la relación pedagógica?

En este sentido, lo que nos preocupa de Sócrates es la imagen del pensamiento que nace, afirma y lega para la filosofía, los filósofos y profesores de filosofía, el poder de un pensamiento que ejerce para sí y para los otros. Contra el mito construido en torno de su figura como la de un aparente ignorante, contra esa sentencia repetida hasta el hartazgo («Sólo sé que nada sé»), intentaremos mostrar que Sócrates se sitúa a sí mismo como alguien que sí sabe y que desplaza a todos los otros a la posición de los que nada saben o, por lo menos, no saben lo que es más importante saber y da sentido a todos los otros saberes. En suma, intentaremos mostrar que Sócrates está un poco lejos de afirmar una ignorancia afirmativa como la descripta en el capítulo anterior.

A continuación, vamos a intentar justificar estas afirmaciones. Primero nos referiremos al *Menón*, luego haremos una referencia al *Eutifrón*, uno de los *diálogos* llamados «socráticos», «aporéticos» o «de juventud» de Platón para, finalmente, sacar algunas conclusiones tentativas que nos permitan pensar más a fondo las cuestiones hasta aquí planteadas[2].

ii. El imperio de la mayéutica: el *Menón*

Sócrates concibe la tarea de enseñar (filosofía) como eminentemente iluminadora, ilustrada. Para Sócrates, enseñar (filosofía), filosofar con los no filósofos, es importante para arrancarlos de la relación que tienen con el saber, para que ellos se den cuenta de que no saben lo que creen saber, para que dejen de saber lo que saben. En el fondo, Sócrates se considera

2. Esta imagen de Sócrates está inspirada en las páginas que J. Rancière le dedica en *El maestro ignorante*. Con todo, asumimos algunos desdoblamientos que en mucho exceden al análisis de Rancière, concentrado en la relación de Sócrates con la igualdad y limitado al *Menón*.

el privilegiado dueño del saber humano por excelencia, la filosofía, el saber más digno de un ser humano. En definitiva, ha sido el dios del oráculo, Apolo, la fuente del saber que su amigo Querefonte le transmite: «Nadie es más sabio que Sócrates en la polis». Tan legítimo y divino considera Sócrates ese saber que, en su discurso de defensa ante los jueces en el tribunal, narrado en la *Apología* de Platón, interpreta la acusación en su contra como una acusación contra la filosofía y la propia divinidad; para Sócrates, él y la filosofía son la misma cosa, lo ha dicho el dios. Los ejercicios de los diálogos socráticos transmitidos por Platón dejan esa imagen.

Al comienzo del *diálogo* platónico que lleva su nombre, Menón lanza a Sócrates una de las preguntas por excelencia de la pedagogía: ¿la *areté* (virtud) puede ser enseñada?[3] Tal es su costumbre, Sócrates devuelve la pregunta a Menón: para saber cómo es algo, antes debería saber qué es ese algo. Cómo Sócrates afirma que él no sabe qué es la virtud, pide a Menón que responda aquello que a primera vista le parece, al propio Menón, una pregunta «fácil» (71e).

Sin embargo, como casi siempre, lo que parecía ser una cuestión tan fácil se complica. Primero, Menón propone varias virtudes, una para el hombre, otra para la mujer, otra para los niños, otra para los ancianos (71e-72a). La pregunta, entonces, se desplaza: ¿la virtud es algo único o múltiple?; y, si fuera este último caso, ¿qué es lo que todas ellas tienen en común para poder ser llamadas por el mismo nombre? Después de que Sócrates ofrece algunos de sus clásicos ejemplos (figura, color, 73e y ss.), Menón intenta definir la virtud (77b), pero fracasa. Sócrates interpreta que su definición –«ser virtuoso es poder usufructuar del bien que se desea»– es, por lo menos, insuficiente, ya que sólo tiene sentido si está acompañada de la justicia. En efecto, Menón acepta que no sería virtuoso quien desea su contrario, la injusticia. De esta manera, se llega a una contradicción: la justicia es, al mismo tiempo, idéntica y no idéntica a la vir-

3. En este trabajo no podemos referirnos a la denominada «cuestión socrática», o sea, la reconstrucción de una filosofía de la cual no tenemos sino registros indirectos (Aristófanes, Platón, Jenofonte, Aristóteles) Privilegiamos el testimonio de Platón sin con ello tener pretensiones historicistas. El Sócrates al que nos referimos aquí es un Sócrates platónico, o un Platón socrático, un personaje conceptual que se sitúa entre ambos, y no daremos importancia al diferente peso que cada uno tiene en esa composición.

tud; es idéntica en tanto todo acto justo es virtuoso, pero no es idéntica en tanto existen otras virtudes además de la justicia (79b-c).

Menón se ve llevado a una situación de completa *aporía* (80a). El hechizo está consumado. Sócrates, el hechicero, acumula una nueva víctima. Al inicio del *diálogo*, Menón se mostraba confiado, seguro de sí: había hecho tantos discursos sobre la virtud, tantas veces, ante auditorios tan numerosos... pero nunca se había enfrentado con Sócrates para hablar de la virtud y, frente a Sócrates, el mismo que había producido mil discursos sobre la virtud se vuelve completamente incapaz de pronunciar una palabra sobre su asunto favorito. A Menón le sucede ante Sócrates lo que, antes de conocerlo, ya había oído decir que le sucedería: «Que no haces sino caer tú mismo en aporía y hacer que los otros caigan en aporía» (79e-80a). Menón se siente embrujado, dopado, encantado enteramente por Sócrates, sumergido en la más completa aporía.

Menón entonces compara a Sócrates con uno de aquellos peces torpedo que confunden a todos los que se le aproximan, pues él está «verdaderamente entorpecido, en el alma y en la boca» y no sabe más qué responder (80a-b). Sócrates acepta la comparación con tal de ser, él mismo, el primero en estar confundido, pues «no es desde el buen camino que conduce a los otros a la aporía», sino por estar él mismo en completa aporía que allí conduce a los otros (80c). Sócrates deja claro que no hay ningún problema en el estado de aporía para quien busca conocer algo y lo hace dialogando con otro. El problema sería quedarse en una posición de exterioridad, problematizando a los otros sin problematizarse a sí mismo. En todo caso, menos mal, sugiere Menón, que Sócrates nunca vivió fuera de Atenas, porque si hiciese tales cosas en otra polis, como extranjero, habría sido juzgado como hechicero.

Sócrates sugiere que la principal diferencia entre los dos es que Menón creía saber lo que es la virtud antes de dialogar y, en cambio, después ya no parece estar más en posesión del saber. Sócrates dice que la diferencia entre ellos estaba al inicio del diálogo, no al final; en otras palabras, que el diálogo ha suprimido las diferencias. Con todo, la aporía todavía no paraliza del todo a Menón, quien saca fuerzas para lanzar un nuevo desafío y una nueva aporía a Sócrates: es imposible investigar desde el no saber (¿cómo se podría buscar lo que no se sabe?, ¿cómo se sabría que aquello que se

encuentra es lo que se buscaba si precisamente no se lo sabe?), pero también desde el saber, porque para qué se investigaría lo que ya se sabe. Así, el desafío lleva a una nueva aporía: cuando se tiene el saber no se investiga porque ya se sabe; pero cuando no se sabe, parece también imposible moverse hacia el saber por la ceguera propia del no saber (80e-81a).

Sócrates se incomoda con esta aporía. Afirma que es un argumento erístico, propio de hombres débiles, pasivos y le opone otro argumento, propio de personas de acción e investigativas (¡como él mismo!). Su argumento es doctrinario y, para respaldarlo, apela a sacerdotes y sacerdotisas y a todos los que, entre los poetas, Píndaro entre ellos, son divinos (81a-b). La doctrina se resume en dos proposiciones fuertes: el alma es inmortal y aprender es rememorar. A veces, el alma se termina, llega a un fin (y a eso los hombres llaman morir) y, otras veces, ella vuelve a existir, pues el alma jamás es aniquilada. Por ser así, no existe nada que el alma ya no haya aprendido. El investigar y el aprender son, entonces, enteramente, rememoración (*anámnesis*, 81d). Sócrates completa el argumento: siendo la naturaleza absolutamente congénere, por la rememoración de una única cosa un alma podrá, por sí misma, descubrir todas las otras cosas.

Enseguida, Sócrates ejemplifica esa teoría con un esclavo (que es griego y habla griego) de Menón. Pide a Menón que perciba con atención si el esclavo rememora o si aprende algo que no sabía. Sócrates traza en el suelo una figura y va haciendo, continuamente, preguntas al esclavo (el ejercicio transcurre, con alguna breve interrupción, entre 82b y 85b). La conversación tiene, del principio al fin, el mismo tono: el esclavo se limita a responder afirmativa o negativamente las preguntas que Sócrates le va haciendo. En un primer momento, Sócrates lleva al esclavo a responder erróneamente qué cuadrado es el doble del cuadrado inicial dibujado en el piso (82e). Muestra de esta manera a Menón que el esclavo piensa que sabe lo que verdaderamente no sabe. Después, introduce nuevas preguntas, hasta llevar al esclavo a afirmar que no sabe lo que anteriormente creía saber (83e), esto es, a reconocerse en una aporía. Con todo, ése es, según Sócrates, un camino de superación: estar en aporía es mejor que creer en un seudosaber, ya que, a partir de la aporía, nace el deseo de investigar y aprender. Enseguida, Sócrates hará que el esclavo responda correctamente aquellas mismas preguntas que antes no había podido responder.

Sócrates insiste varias veces en que, en este proceso, él no ha enseñado ni explicado nada, sino que pregunta todo el tiempo (82e, 84c-d y 85d). Según él, el esclavo responde exclusivamente por sí mismo, con su propia opinión. Así, si el esclavo no sabía nada sobre el asunto en cuestión al iniciarse la conversación y sabe al final sin que nadie le haya transmitido ningún saber, entonces la única posibilidad es que el esclavo haya rememorado algo que ya sabía, algo que, aunque no lo recordase, ya tenía dentro de sí. Como se trata de un esclavo, alguien sin instrucción, el breve ejercicio puede ser extendido a toda su vida: si nunca nadie le enseñó nada, entonces necesariamente ya sabía, antes de nacer, todo lo que ahora rememora (85e-86a).

Todo sería muy bonito si Sócrates hubiese hecho lo que dice que hizo. Pero el problema es que, de hecho, Sócrates sí enseña varias cosas al esclavo. Lo primero que enseña es ese saber matemático que, en el transcurrir del diálogo, se desprende nítidamente de las preguntas de Sócrates y no de las respuestas del esclavo. No es verdad que Sócrates no transmite ningún saber. No lo hace a la manera tradicional de quien responde las preguntas de otro o directamente ofrece una lección. Pero sus preguntas, que sólo pueden ser respondidas en una dirección y que, cuando no lo son, son reformuladas infinitas veces hasta que salga la respuesta esperada, son más afirmaciones que interrogaciones, contienen todo lo que el otro puede –y debe– saber. Esto significa que Sócrates sabe, anticipadamente, el conocimiento que el otro, de cualquier forma, tendrá que saber. De este modo, más que un camino de rememoración de algo que ya sabía, el camino del esclavo es el camino del saber de Sócrates, es un camino de reflejarse en su saber. Todo lo que el esclavo puede hacer es acompañar a Sócrates mansamente, seguir el camino de quien sabe, sobre todo, lo primero que él no sabe: cómo recorrer el camino del saber.

Más aún, el esclavo del *Menón* no aprende a buscar por sí mismo, sino que, además de toda la matemática «rememorada», también aprende que, sin el maestro, en este caso sin Sócrates, nada podría buscar. Si antes era esclavo de su ignorancia, ahora lo es de una relación dependiente y heterónoma con el saber.

He ahí el aprendizaje principal que el esclavo aprende y que Sócrates enseña, mucho más importante que todo el saber matemático contenido en

el ejercicio: el esclavo aprende que quien sabe de verdad es el maestro (o, más concretamente, el ciudadano y no el esclavo) y que lo mejor que se puede hacer, cuando se quiere aprender y se es esclavo, para evitar perderse, es seguir el camino trazado por el maestro; dejarse llevar, mansamente, allí donde el maestro quiere llevarlo. En definitiva, según el saber de Sócrates, la naturaleza es congénere, de un mismo tipo, y saber una única cosa permite saber todas las otras.

De modo que, después de hablar con Sócrates, el esclavo es mucho más esclavo de lo que era al inicio: por un lado, sólo puede aprender lo que Sócrates ya rememoró y sólo puede hacerlo *à la Sócrates*; por otro, su posición con relación al saber tiene nuevos intermediarios y nuevas mediaciones. En el trayecto de su conversación con Sócrates, el esclavo aprende la pieza maestra de cierto ideario pedagógico tan viejo como Sócrates según el cual para aprender es necesario seguir a alguien que ya sabe aquello que se quiere aprender.

iii. Un *diálogo* aporético: el *Eutifrón*

Más de un lector ya debe estar pensando que este Sócrates del *Menón* no es el verdadero Sócrates histórico, que tal vez sea simplemente y, por detrás de su nombre, el propio Platón, a quien pertenecerían las teorías de la reminiscencia y de la inmortalidad del alma que el personaje Sócrates de ese *diálogo* defiende tan claramente. Ese lector argumentaría que el *Menón* no es un *diálogo* de juventud, sino de madurez o, como máximo, un *diálogo* que está en el límite entre esos dos períodos que marcarían el pasaje entre un personaje Sócrates más histórico y otro más portavoz del pensamiento de Platón.

El argumento es sensato, pero presenta problemas más serios que los que pretende resolver. Tomado a fondo, significaría que, entonces, deberíamos rever toda atribución al Sócrates histórico de lo que el personaje Sócrates afirma en los *diálogos* de madurez y vejez. Por ejemplo, lo que el Sócrates del *Teeteto*, un *diálogo* bastante posterior aun al *Menón*, se atribuye a sí mismo con relación a la mayéutica. O lo que el Sócrates del *Fedro* dice de sí mismo en relación con la escritura. Y la lista continuaría, al punto de dejar a Sócrates casi vacío.

Más importante aún, creemos que, dados los problemas hermenéuticos insalvables ligados a la transmisión del pensamiento de Sócrates, cualquier disociación entre Sócrates y Platón tiene algo de ficción. De modo que no apostamos a desvelar una supuesta verdad histórica, sino a problematizar un mito que, en el interior de la educación y la filosofía, se ha asociado, casi sin lagunas, a Sócrates. Por eso, estamos usando el nombre de Sócrates no para referirnos a la figura histórica que nació en el año 469 a.C. y murió en el 399 a.C., sino a un personaje conceptual inventado en gran medida por su discípulo Platón y que ha operado como un poderoso dispositivo productor e inhibidor de pensamiento en lo que llamamos historia de las ideas filosóficas sobre la educación y aun en la práctica pedagógica de una infinidad de educadores. Al final, no se trata tanto de Sócrates o de Platón, sino de un tercero, una creación entre ambos, un Socratón o Plácrates, que puede ayudarnos a pensar los problemas que aquí interesa pensar: ¿qué significan enseñar y aprender (filosofía o cualquier otra cosa)?, ¿qué relación con el pensamiento se establece y se posibilita entre alguien que dice que enseña (filosofía o cualquier otra cosa) y alguien que afirma que aprende (filosofía o cualquier otra cosa)?

Otro lector también estará pensando que la situación es diferente en los llamados *diálogos* socráticos o aporéticos, en los cuales, a diferencia del *Menón*, no habría saber positivo sobre las cuestiones que allí se indagan. Estos textos acabarían en un mutuo reconocimiento, por parte de Sócrates y de sus interlocutores, de su no saber frente a la cuestión tratada. Allí, Sócrates más claramente no enseñaría un saber, porque ni siquiera se afirmaría ese saber en el transcurso del diálogo.

Vamos a ver entonces uno de esos *diálogos*, el *Eutifrón*. Rememoremos su inicio. Sócrates, yendo a buscar la acusación escrita contra sí mismo, se encuentra, en la puerta de los Tribunales, con Eutifrón, que se dirigía a iniciar un proceso contra su propio padre porque este había asesinado a un vecino. El motivo que inicia la conversación no es menor: alguien que se dice especialista en cuestiones sagradas puede –al acusar a su propio padre ante los tribunales– estar de hecho efectuando una acción contraria, profana (3e-5a). Sócrates, entonces, aprovecha la oportunidad para decirle a Eutifrón que, como a un discípulo, le explique qué es lo sagrado y lo profano, de los cuales Eutifrón se declara conocedor (5c-d).

Eutifrón, al igual que Menón, cree estar ante una tarea sencilla y, tal vez por eso, falla inevitablemente en todos sus intentos de responder satisfactoriamente las preguntas de Sócrates. En su primer intento, sugiere que lo sagrado es justamente lo que él está haciendo en ese momento, o sea, instaurar un proceso contra quien es injusto, sin importar quién es el que comete la injusticia y el tipo de injusticia que comete o contra quién lo hace; al contrario, no instaurar tal proceso en esas circunstancias sería un acto profano (5d-e). Sócrates contesta que, de hecho, Eutifrón no respondió su pregunta enteramente. Sólo dio un ejemplo o caso de algo sagrado y de algo profano, pero no consideró muchas otras cosas que también lo son (6d). Sócrates especifica aún más su pedido: quiere saber la propia idea (*eîdos*, *idéia*, 6d-e), el paradigma, por el cual las cosas sagradas son sagradas y las profanas son profanas.

En su segundo intento, Eutifrón tampoco satisface a Sócrates. Afirma que «lo amado por los dioses es sagrado y lo que no es amado por los dioses es profano» (6e-7a). La réplica de Sócrates (7a-8b) puede resumirse de la siguiente manera: los desacuerdos se dan, entre dioses y seres humanos, precisamente por los sentimientos que ellos tienen sobre cosas tales como lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, lo sagrado y lo profano. Esto significa que algunos dioses aman algunas cosas y otros dioses odian esas mismas cosas. De este argumento se desprende que las mismas cosas son amadas y odiadas por los dioses y, de ese modo, la definición propuesta por Eutifrón lleva a una contradicción, ya que algunas cosas serían amadas y odiadas por los dioses y, por lo tanto, sagradas y profanas al mismo tiempo.

El argumento es falaz y espantaría al propio Sócrates de otros *diálogos*, por ejemplo, el que mantiene con Polo y Trasímaco en el libro I de la *República*. Sócrates parte aquí de una premisa que él mismo no considera aceptable en ese otro *diálogo*, la de que existen diferencias sustantivas entre los dioses con relación a lo que aman y odian (véase a este respecto el propio *Eutifrón*, 9c-d, o la *República*, libro II). La respuesta de Eutifrón puede no ser la que Sócrates espera en tanto no ofrece el *paradigma* o *idea* «por el cual todas las cosas sagradas son sagradas (y las profanas, profanas)», pero no sólo no es contradictoria, sino que de hecho responde aceptablemente la pregunta de Sócrates ofreciendo ejemplos y criterios de demarcación entre lo sagrado y lo profano. Si algunos dioses aman las mismas

cosas que otros dioses odian, esto apenas señala que para tales dioses no son sagradas y profanas las mismas cosas, lo que es bastante sintónico con la religiosidad griega imperante en Atenas. Esta concepción de la divinidad puede ser un problema para la concepción de la divinidad de Sócrates, pero entonces su descalificación de la respuesta de Eutifrón debería tener otro carácter que el ofrecido en el diálogo.

De todos modos, la conversación continúa y Sócrates se muestra cada vez más implacable. Reafirma que es precisamente en determinar si una cosa es justa o injusta que hombres y dioses no acuerdan (8c-e). Eutifrón da señales de cansancio y, ante la ironía socrática de que ciertamente explicará a los jueces lo que a él, Sócrates, le da más trabajo aprender, responde con más ironía: «Si me oyen, les explicaré» (9b). Eutifrón toca un punto clave: en muchos pasajes de los *diálogos*, Sócrates parece no oír a sus interlocutores.

El problema parece ser que aquí también Sócrates quiere oír una única cosa y, si no oye lo que quiere oír, al resto no presta atención. De modo que Sócrates no oye a Eutifrón porque Eutifrón no responde la pregunta de Sócrates como Sócrates quiere que la responda. Sócrates quiere el «qué» y Eutifrón da el «quién». Sócrates pregunta por lo sagrado y Eutifrón responde mostrando alguien que hace lo sagrado y lo instituye como tal. ¿Por qué no? ¿Acaso cada «qué» no esconde un «quién»? ¿Acaso la pretensión socrática de una naturaleza, idea o ser de lo sagrado no esconde una afección como la que ofrece Eutifrón? ¿Por qué una característica abstracta y universalizada es mejor respuesta para entender el «qué» de una cosa que el sujeto de su producción? Las preguntas podrían continuar; el punto es que Sócrates bien podría disponerse a discutir algo que está un poco «antes» de su exigencia, como su presupuesto: ¿qué es lo que hace que *x* sea *x* y no otra cosa? ¿Es un paradigma, una idea o algo del orden del aquí y el ahora, de los afectos y los efectos, de la historia y de la geografía, tanto cuanto de la metafísica y la ontología?

Ciertamente, Sócrates no considera estas preguntas. Parece haberlas respondido de antemano y desde ese punto de partida impugna las respuestas que no van a su encuentro. Importa notar la violencia de este modo de proceder socrático que es también el modo de proceder con el que la filosofía obtiene su certificado de nacimiento: la despersonalización del

pensamiento, una abstracción que lo arranca de sus condiciones de producción, una universalización que lo desconecta de su mundo concreto de sentido, una intransigencia que lo aísla de otras formas de pensamiento. De esta manera, la negación del «quién» en el pensamiento no es sino una máscara para la imposición de quienes están, escondidos, presentes en esa ausencia.

Así, el *Eutifrón* muestra a la filosofía como una actividad del pensamiento que se instala en un lugar y no sale de ese lugar con la pretensión de que sean los otros los que salgan de su lugar y vayan a su encuentro; una actividad del pensamiento que descalifica las respuestas de los otros que no coinciden con sus propias respuestas; una experiencia que es insensible a los diversos intentos de pensar las mismas preguntas de otro modo, desde otros presupuestos, con otra lógica; más aún, que nace no aceptando no sólo otras respuestas para sus preguntas, sino tampoco otras preguntas –y un modo específico de entenderlas– que las que ella consagra para el pensamiento.

El «diálogo» continúa. Sócrates insiste. No es el «ser amado por los dioses» lo que determina el ser de lo sagrado, sino, al contrario, algo es amado por los dioses por ser sagrado (9c-10e). En ese caso, Eutifrón estaría confundiendo una afección del «ser sagrado» («ser amado por los dioses») y del «ser profano» («ser odiado por los dioses») con lo que es «ser sagrado» y «ser profano». Eutifrón ya no sabe cómo decir a Sócrates lo que piensa. Todo le da vueltas a su alrededor. Nada está quieto (11a-b).

Entonces, Sócrates se dice descendiente de Dédalo (11c). Dédalo es un ateniense de familia real, el prototipo de artista universal, arquitecto, escultor e inventor de recursos mecánicos (Grimal, 1989:129). Desterrado después de matar a su sobrino Talo por celos, fue arquitecto del rey Minos en Creta y construyó el Laberinto donde el rey encerró al Minotauro. Hizo que Ariadna salvase a Teseo, el héroe que había venido a combatir al monstruo, sugiriéndole que le diese el ovillo de lana que le permitiría volver sobre sus pasos a medida que avanzara. Por eso, Dédalo fue encarcelado por Minos. Entonces, se escapó con unas alas que él mismo fabricó y se refugió en Sicilia (ídem:130). Sócrates se refiere a Dédalo también en el final del *Menón* (97e) como un creador de estatuas que precisan ser encadenadas porque, si no, no permanecen en el lugar.

En el contexto del *Menón*, compara esas estatuas de Dédalo con las opiniones verdaderas que sólo tienen valor si se quedan quietas y entonces se vuelven conocimientos (*epistêmai*) estables (98a).

Eutifrón dice a Sócrates que se parece a Dédalo (11d). Sócrates acepta la comparación y se considera todavía más terrible que aquel en su arte, en la medida en que, mientras que Dédalo sólo hacía que sus obras no permaneciesen en su lugar, Sócrates hace lo mismo, pero no sólo con sus obras, sino también con las de los otros. Más aún, Sócrates afirma que es sabio, especialista (*sophós*, 11e), en este arte involuntariamente, porque desearía que sus razones o argumentos (*lógous*, 11e) permaneciesen quietos, sin moverse.

Hay aquí una sintonía con la imagen del pez torpedo en el *Menón* y una implícita aceptación de los desplazamientos de Sócrates recién aludidos, en función de sus interlocutores y del contexto de cada conversación. Pero hay algo tal vez más interesante. Tanto en esta imagen de Dédalo como en la del pez torpedo, Sócrates no deja las cosas quietas y lo hace de una manera tal que sus interlocutores pierden su apoyo, ya no consiguen más hacer pie. Pero él mismo también se siente sin pie. La experiencia filosófica tiene el sentido de desplazar las bases del pensamiento, la relación que tenemos con lo que pensamos. Las conversaciones de Sócrates tienen el efecto de un hechicero o un artista-inventor que hace que los otros dejen de sentirse cómodos y seguros en su lugar. Y puede hacerlo, o lo hace con la intensidad con que lo hace en el *Menón*, porque el propio Sócrates está dispuesto y de hecho sale de su lugar cuando se pone a pensar con otro. Lo que en esa imagen doble nos sugiere Sócrates es que enseñar (filosofía) estaría relacionado con hacer que los otros salgan del lugar en el que están fijados en el pensamiento, bajo la condición de que quien enseña también salga de su lugar. Este autorretrato de Sócrates de dos caras, en el *Menón* y el *Eutifrón*, nos parece una imagen interesante para una experiencia pedagógica. El punto es que en los propios ejercicios que Sócrates realiza allí con el esclavo y el sacerdote no parece él mismo afirmar para sí ese movimiento.

Volvamos al *Eutifrón*, ya que, aun con la furia de Eutifrón, el intercambio continúa. Sócrates consigue, con muchas dificultades, que Eutifrón esté de acuerdo en que lo sagrado es una parte de lo justo y que se trata

de especificar precisamente qué parte es ésa (12a-12e). La conversación gana nuevo impulso y Eutifrón parece avanzar en la dirección en que Sócrates quiere llevarlo cuando afirma que lo sagrado es la parte de lo justo que dice respecto al trato que se le da a los dioses, mientras la otra parte de lo justo tiene que ver con el trato que se le da a los hombres (12e). Falta un poquito más para llegar a la meta, dice Sócrates, que pide aclaraciones sobre el tipo de trato del que habla Eutifrón (13a).

En este detalle, en esa cosa menor que falta para que la discusión llegue a buen término, los interlocutores se pierden nuevamente y, esta vez, definitivamente. Parecen demasiado cansados uno del otro y el avance de la conversación ya no trae más aportes para resolver el problema en cuestión. Eutifrón insiste en que aprender sobre estas cosas da mucho trabajo (14a-b) y Sócrates lo acusa de no querer enseñarle (14b) y de volver a los mismos argumentos. Agrega que Eutifrón es incluso más artista que Dédalo, en tanto consigue que sus argumentos anden continuamente en círculos (15b-c). El tono enojoso de Sócrates parece indicar el fracaso de una experiencia: después de tantas y tantas vueltas, Eutifrón va a parar al mismo lugar del inicio. Como afirma Heráclito (DK 22 B 103), en el círculo el comienzo y el fin son lo mismo.

Así, el *Eutifrón* acaba siendo un ejemplo de esas conversaciones en las que el interlocutor no consigue dar una respuesta a Sócrates que le resulte satisfactoria sobre el asunto indagado. En este caso, Sócrates no está satisfecho con las respuestas otorgadas al «qué» de lo sagrado y lo profano. El desenlace del diálogo es aporético. Con todo, el final del *Eutifrón* es también ejemplar en otro sentido, tal vez más interesante para los problemas que nos ocupan. Después de la enésima y última insistencia de Sócrates para que le enseñe qué es lo sagrado y lo profano, Eutifrón sale corriendo; a las apuradas, se escapa de Sócrates. De este modo, repite algo que varios interlocutores muestran en otros *diálogos*: Sócrates no consigue hacer lo que dice en el *Menón* que hace con los que dialogan con él: sacarlos de su lugar, sino sólo de manera física. Tampoco consigue lo que dice en la *Apología* que hace con sus interlocutores: instruirlos a seguir una vida filosófica. Todo parece indicar que Eutifrón acaba el diálogo pensando sobre lo sagrado lo mismo que pensaba al inicio y, con todos sus intentos dedálicos, Sócrates no consigue sacarlo de su lugar, a no ser

para escaparse del propio Sócrates. Los movimientos circulares lo conducen al mismo inicio.

Con todo, lo más llamativo es que el propio Sócrates se queda quieto en el mismo lugar. Su última intervención (15e-16a) es clara: lamenta que, ante la fuga de Eutifrón, quede imposibilitado de aprender lo que es lo sagrado y su contrario, lo que le permitiría: a) saber defenderse de la acusación de Meleto; b) no hacer nuevas invenciones por desconocimiento y c) vivir otra vida, mejor. De modo que Sócrates sabe lo mismo que sabía al inicio: qué no es lo sagrado, por dónde debe pasar una respuesta adecuada a tal pregunta y también cómo refutar a quien no define una *areté* de la forma en que él pretende que sea definida.

En todo caso, el ejemplo del *Eutifrón* es ilustrativo: Sócrates ha usado el poder de Dédalo para negar cualquier carácter de filosófico a todo lo que no se identificara con la imagen del pensamiento presupuesta para y por la filosofía; para silenciar y expulsar de lo pensable la otredad de los otros pensares. Al final del *diálogo*, Sócrates se queda solo. Eutifrón ha escapado, ha salido corriendo ante tamaña pretensión. De un lado, ha quedado el filósofo. Del otro lado, fuera, quien no ha aceptado pensar como piensa el filósofo.

iv. La figura de un profesor

Sócrates es una figura contradictoria, llena de matices y contrastes, aun dentro de los *diálogos* de Platón. Lejos estamos de pretender dar una imagen que abarque todas esas facetas. Sólo hemos hecho un ejercicio de lectura de algunos pasajes de dos *diálogos* de una faceta de una figura que tiene muchas otras. ¿Qué es lo que leemos?

En los dos casos, Sócrates busca que sus interlocutores aprendan algo que él ya sabe de antemano: en el *Menón*, el resultado parece satisfactorio: el esclavo de hecho aprende la matemática del ejercicio y también aprende que para aprender debe hacer lo que hacen quienes saben (aprender), los que no son esclavos. En el *Eutifrón*, la fuga de Eutifrón sugiere un resultado menos satisfactorio. En definitiva, un anciano aristócrata no es tan permeable como un esclavo. Sócrates lo acosa sin cesar para que reco-

nozca que no sabe lo que pensaba saber, que más vale no saber lo que él sabe y que es mejor buscar lo que la filosofía quiere buscar. No parece haberlo conseguido. Con las últimas fuerzas que le quedan después de semejante acoso, Eutifrón consigue escapar.

Así, con todo su fracaso, el *Eutifrón* deja, al final, solitaria, pero en el centro de la escena, a la filosofía: los interlocutores no saben o no consiguen convencer al otro de que saben qué es lo sagrado. Eutifrón no soporta ese lugar y sale corriendo; Sócrates se muestra más afín, parece «su» lugar. De modo que también el *Eutifrón* acaba confirmando lo que Sócrates ya sabe desde que su amigo Querefonte visitó al oráculo: que él, Sócrates, es el más sabio de todos los atenienses, porque aunque no sepa gran cosa, al menos reconoce el poco valor de su saber, mientras que los otros, como Eutifrón, viven la ilusión de un saber que nada vale.

Con todo, satisfactoria o insatisfactoria en su resultado, la interlocución con el profesor Sócrates deja una huella semejante –y preocupante– en los dos *diálogos*: ni el esclavo del *Menón* ni Eutifrón aprenden a buscar por sí mismos lo que quieren buscar. Sólo aprenden a reconocer lo que Sócrates quiere que reconozcan o que es mejor escaparse si no hay otra salida. Por cierto, estos episodios no son aislados: la rabia no es sólo de Eutifrón, sino también de Trasímaco, Calicles y tantos otros. Tal vez estos personajes perciban que Sócrates no pregunta como pregunta alguien que no sabe, sino, justamente, al contrario, como un sabio, porque sabe un saber nada menos que oracular, para que el otro sepa lo que no recordaba (*Menón*) o para que sepa que no sabe lo que cree saber (*Eutifrón*). En definitiva, Sócrates también pregunta para que todos sepan que, como dijo el oráculo, no hay nadie en Atenas más sabio que él. Cuando del otro lado no está un viejo sacerdote o un joven esclavo, sino un político actuante, las consecuencias de este juego socrático acaban con su propia muerte.

Este Sócrates, que no es todos los Sócrates, pero tampoco es menos Sócrates que ese campeón de una enseñanza dialógica y constructivista que se lee por todos lados, instaura una pretensión hegemónica de ejercer el pensamiento por parte del filósofo-profesor. O los otros piensan como piensa el filósofo-profesor o no piensan, o piensan errado; o los otros saben como sabe el filósofo-profesor o no saben, o saben errado.

Sócrates encarna, bajo su aparente no saber, la consumación de una voluntad de saber autosuficiente y totalizadora, impermeable a las preguntas y saberes de los otros, a los otros saberes. Sócrates ilustra la fundación de ese ideal identitario de lo mismo que se constituye sobre la asimilación (el esclavo) o la negación (Eutifrón) del otro, del otro saber, del otro pensar, del otro ser, del otro valer, del otro poder. Con Sócrates, el filósofo-profesor se erige a sí mismo en legislador, instaura la norma de lo que se puede saber, de lo que es legítimo conocer y pensar, la medida del encuentro consigo mismo en el pensamiento; es la figura del juez que sanciona epistemológica, política y filosóficamente los desvíos, las debilidades, las faltas de lo que saben y piensan los otros.

Ésta es una infancia de la filosofía y de la pedagogía legada por Sócrates. Tal vez valga la pena repensar esa imagen en un tiempo y un espacio en que parece imperioso que algunos «otros» puedan encontrar espacio para expresar otra palabra, otro saber, otro pensar que los que dominan las polis de nuestro tiempo. Tal vez sea necesario inventar otras infancias, encontrar nuevos inicios, afirmar nuevos comienzos para una educación filosófica. Una historia zapatista puede ayudarnos a pensar en esos comienzos.

v. Una historia, ¿socrática?

La cuestión tiene que ver, tal vez, con la sentencia inscripta en el oráculo de Delfos: «Conócete a ti mismo», que Sócrates ha recuperado y dado el estatuto de un *desideratum pedagogicum* para el ejercicio de la filosofía. Toda una marca en las historias de las ideas pedagógicas. ¿Qué significa «conocerse a uno mismo»? ¿Qué relación política abre entre quien enseña y quien aprende cuando es puesto como meta de la relación pedagógica? ¿Qué relaciones con uno mismo y con los otros favorece?

Para pensar estas preguntas vamos a leer una historia escrita por el subcomandante Marcos, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en marzo de 2001, cuando los zapatistas hicieron una marcha desde Chiapas hasta el Distrito Federal para buscar apoyo para el reconocimiento de derechos indígenas. Ésta es la historia[4]:

4. Este texto está publicado en EZLN (2001:404).

La tarde se va parpadeando el sofoco de la noche. Las sombras se descuelgan de la gran Ceiba, el árbol madre y la sostenedora del mundo, y van a tomar cualquier lugar para acostar sus misterios. Con la tarde, también se va apagando marzo y no éste que hoy nos sorprende andando con los muchos. Hablo de otra tarde, en otro tiempo y en otra tierra, la nuestra. El Viejo Antonio volvió de rozar la milpa y se sentó a la puerta de su champa. Dentro la Doña Juanita preparaba las tortillas y las palabras. Y como si tal, las fue pasando al Viejo Antonio, adentrando unas y sacando otras, el Viejo Antonio masculló, mientras fumaba su cigarro de doblador...

La historia de la búsqueda

Cuentan nuestros más antiguos sabios que los más primeros dioses, los que nacieron el mundo, las nacieron a casi todas las cosas y no todas hicieron porque eran sabedores que un buen tanto tocaba a los hombres y mujeres el nacerlas. Por eso es que los dioses que nacieron el mundo, los más primeros, se fueron cuando aún no estaba cabal el mundo. No por haraganes se fueron sin terminar, sino porque sabían que a unos les toca empezar, pero terminar es labor de todos. Cuentan también los más antiguos de nuestros más viejos que los dioses más primeros, los que nacieron el mundo, tenían una morraleta donde iban guardando los pendientes que iban dejando en su trabajo. No para hacerlos luego, sino para tener memoria de lo que habría de venir cuando los hombres y mujeres terminaran el mundo que se nacía incompleto.

Ya se iban los dioses que nacieron el mundo, los más primeros. Como la tarde se iban, como apagándose, como cobijándose de sombras, como no estando aunque ahí se estuvieran. Entonces el conejo, enojado con los dioses porque no lo habían hecho grande a pesar de haber cumplido con los encargos que le hicieron (changos, tigre, lagarto), fue a roer la morraleta de los dioses sin que éstos se dieran cuenta porque ya estaba un poco oscuro. El conejo quería romperles toda la morraleta, pero hizo ruido y los dioses se dieron cuenta y lo fueron a perseguir para castigarlo por su delito que había hecho. El conejo rápido se corrió. Por eso es que los

conejos de por sí comen como si tuvieran delito y rápido se corren si ven a alguien. El caso es que, aunque no alcanzó a romper toda la morraleta de los dioses más primeros, el conejo sí alcanzó a hacerle un agujero. Entonces, cuando los dioses que nacieron el mundo se fueron, por el agujero de la morraleta se fueron cayendo todos los pendientes que había. Y los dioses más primeros ni cuenta que se daban y entonces se vino uno que le llaman viento y dale a soplar y a soplar y los pendientes se fueron para uno y otro lado y como era de noche ya pues nadie se dio cuenta dónde fueran a parar esos pendientes que eran las cosas que había que nacer para que el mundo fuera completo.

Cuando los dioses se dieron cuenta del desbarajuste hicieron mucha bulla y se pusieron muy tristes y dicen que algunos hasta lloraron, por eso dicen que cuando va a llover primero el cielo hace mucho ruido y ya luego viene el agua. Los hombres y mujeres de maíz, los verdaderos, oyeron la chilladera porque de por sí cuando los dioses lloran lejos se oye. Se fueron entonces los hombres y mujeres de maíz a ver por qué se lloraban los dioses más primeros, los que nacieron el mundo, y ya luego, entre sollozos, los dioses contaron lo que había pasado. Y entonces los hombres y mujeres de maíz dijeron «Ya no lloren ya, nosotros vamos a buscar los pendientes que perdieron porque de por sí sabemos que hay cosas pendientes y que el mundo no estará cabal hasta que todo esté hecho y acomodado». Y siguieron diciendo los hombres y mujeres de maíz: «entonces les preguntamos a ustedes, los dioses más primeros, los que nacieron el mundo, si es que se acuerdan un poco de los pendientes que perdieron para que así nosotros sepamos si lo que vamos encontrando es un pendiente o es algo nuevo que ya se está naciendo».

Los dioses más primeros no contestaron luego porque la chilladera que se traían no les dejaba ni hablar. Y ya después, mientras tallaban sus ojos para limpiar sus lágrimas, dijeron: «Un pendiente es que cada quien se encuentre».

Por esto es que nuestros más antiguos dicen que, cuando nacemos, nacemos perdidos y que entonces conforme vamos creciendo nos

vamos buscando, y que vivir es buscar, buscarnos a nosotros mismos. Y ya más calmados, siguieron diciendo los dioses que nacieron el mundo, los más primeros: «todos los pendientes de nacer en el mundo tienen que ver con éste que les decimos, con que cada quien se encuentre. Así que sabrán si lo que encuentran es un pendiente de nacer en el mundo si les ayuda a encontrarse a sí mismos».
«Está bueno», dijeron los hombres y mujeres verdaderos, y se pusieron luego a buscar por todos lados los pendientes que había que nacer en el mundo y que les ayudarían a encontrarse.

El Viejo Antonio termina las tortillas, el cigarro y las palabras. Se queda un rato mirando a un rincón de la noche. Después de unos minutos dijo: «Desde entonces nos la pasamos buscando, buscándonos. Buscamos cuando trabajamos, cuando descansamos, cuando comemos y cuando dormimos, cuando amamos y cuando soñamos. Cuando vivimos buscamos buscándonos y buscándonos buscamos cuando ya morimos. Para encontrarnos buscamos, para encontrarnos vivimos y morimos»:
—¿Y cómo se le hace para encontrarse a uno mismo? —pregunté.
El Viejo Antonio me quedó mirando y me dijo mientras liaba otro cigarrillo de doblador:
Un antiguo sabio zapoteco me dijo cómo. Te lo voy a decir pero en castilla, porque sólo quienes se han encontrado pueden hablar bien la lengua zapoteca que es flor de la palabra, y mi palabra apenas es semilla y otras hay que son tallo y hojas y frutos y se encuentra quien es completo. Dijo el padre zapoteco:
«Primero andarás todos los caminos de todos los pueblos de la tierra, antes de encontrarte a ti mismo» («*Niru zazalu' guiráxixe neza guidxilayú ti ganda guidxelu' lii*»).
Tomé nota de lo que me dijo el Viejo Antonio aquella tarde en que marzo y el día se apagaban. Desde entonces he andado muchos caminos pero no todos, y aún me busco el rostro que sea semilla, tallo, hoja, flor y fruto de la palabra. Con todos y en todos me busco para ser completo.

> En la noche de arriba una luz ríe, como si en la sombra de abajo se encontrara.
> Se va marzo. Pero llega la esperanza.
>
> Subcomandante Insurgente Marcos
> Juchitán, Oaxaca
> México, 31 de marzo del 2001

Vamos a extraer dos principios de esta historia que nos ayudarán a pensar en Sócrates y en un nuevo inicio para el enseñar y el aprender.

a. Un principio para enseñar: terminar es labor de todos

Marcos dice que los dioses hicieron el mundo incompleto. No lo hicieron así por perezosos, sino por principio, por convicción, porque consideraron que «unos tienen que comenzar, pero terminar es labor de todos». Eran dioses poco omnipotentes, imperfectos, dueños de pocas certezas, en casi nada semejantes a los que se usan para dictar la moral y las buenas costumbres; al contrario, lloraban, reían y sentían dolor. Estos dioses notaron que la creación de un mundo exige la participación de todos los que irán a habitarlo, que la creación primera –por tanto, espejo de toda creación– dice algo respecto de un movimiento inicial que instaura lo nuevo y abre las puertas para que los otros participen de esa creación. También notaron que no hay creación individual, sin la intervención de los otros. De esta forma, tal vez estén situando un principio interesante para pensar el enseñar y el aprender.

Lo que estos dioses están sugiriendo es que no hay creación posible si no hay participación de todos en la creación. La educación es tal vez una de las dimensiones de la vida humana donde ese mandato creador se actualiza más radicalmente: parece imposible educar si no se hace de este acto, sobre todo, una acción creadora. Y las posibilidades de creación están seriamente comprometidas entre nosotros, con las escuelas cada vez más limitadas a una función de asistencia y de contención social, ¿cómo pensar en creación cuando muchos infantes van a la escuela sobre todo a tener su única alimentación diaria o para escapar de un contexto violento y ame-

nazador? ¿Cómo enfrentar la ausencia de sentido si la educación renuncia a su dimensión creadora? Tal vez, para pensar estas preguntas puede ser interesante pensar el valor de algunos principios, la fertilidad de algunos inicios, para otra educación.

Voy a detenerme en una figura poética del texto de Marcos que refuerza este principio. Como sabemos, en la lengua castellana el verbo «nacer» no es un verbo transitivo; no pide ni admite un objeto, por lo que las gramáticas lo clasifican como verbo intransitivo. «Salir del vientre materno», dice el diccionario. Se nace; alguien nace, pero nadie es nacido por otra persona. Decimos, por ejemplo, que una mujer «tuvo un hijo», no que ella «nace un hijo». Decimos que nació Mario, Giulietta o Valeska, pero nunca decimos que ellos son nacidos o que alguien los nace. Decimos que el nacimiento es una acción que alguien trae consigo y que lo lleva a darse la vida, a ponerse en el mundo. Alguien nace y punto final. La idea es interesante porque revela la importancia que cada cual asume en su propia entrada en el mundo. Sin embargo, nuestra historia sugiere una idea diferente, tal vez complementaria. Marcos dice, con esa figura literaria, que los dioses «nacieron el mundo». Podría haber dicho simplemente que «el mundo nació» o podría haber usado otros verbos para expresar la idea de que el mundo fue creado. Podría haber dicho, por ejemplo, que los dioses «crearon el mundo» o «produjeron el mundo» o, aun, que ellos «fabricaron el mundo». Pero prefiere decir que ellos «nacieron el mundo». Como diría Manoel de Barros (2003:ix), fuerza la gramática, opera un desplazamiento en el modo normal de decir, busca belleza en las palabras, produce toda una solemnidad de amor. Y las palabras crujen, gritan, crean en el texto de Marcos.

De modo que el mundo es nacido por los dioses. Para la liturgia «occidental y cristiana», acostumbrada a la figura de un dios creador, podría haber poca novedad. Pero la hay. Es cierto, sin los dioses el mundo no habría nacido. Sin embargo, no se trata de una creación de la totalidad. No es un nacimiento acabado, definitivo. Los dioses no nacieron un mundo completo, sino un mundo que llevaría consigo la necesidad de nuevos y continuos nacimientos. El nacimiento es, tal vez, una de las formas más sublimes de creación. Es una creación entre creaciones. En la figura literaria de Marcos, encontramos inspiración

para pensar de otra forma otro acto poderosamente creador como es el acto de educar.

Educar quiere decir, básicamente, enseñar y aprender. Y enseñar y aprender han sido comprendidos, tradicionalmente, según la lógica de la transmisión. Estamos acostumbrados a pensar que enseñar sería brindarle algo a quien no lo posee, en tanto que aprender sería traer para sí el signo, la señal, que está en quien enseña.

Estos dioses que precisan de las criaturas para crear permiten pensar el enseñar y el aprender como actos menos individuales y menos completos. Como acciones que exigen cierta solidaridad en el principio de la creación, cierto inacabamiento en lo creado y cierta cooperación en la tarea creadora. Como si enseñar y aprender exigiesen por lo menos dos fuerzas igualmente actuantes. Como si fuesen realizaciones que no es posible hacer por el otro, pero tampoco sin que el otro ponga algo de sí. Como si enseñar y aprender fuesen trabajos de solidaridad y de incompletitud. Cosas que nunca acaban, que siempre están naciendo, encontrando nuevos inicios.

Cuando nos salimos de la lógica de la transmisión solemos ir hasta su negación. Si no pensamos que enseñar tiene que ver con transmitir un conocimiento ya listo para nuestros alumnos, creemos que no hay nada que transmitir y entonces serían los alumnos los que construirían los conocimientos por sí mismos. O bien les damos todo o no les damos nada. Les damos las preguntas y las soluciones o los dejamos que pregunten sus preguntas y respondan sus respuestas. Pensamos por ellos o los dejamos que piensen lo que quieran pensar. Les pasamos nuestros valores o dejamos que valoren lo que se les ocurra valorar.

La imagen de dioses que nacen un mundo que necesita seguir naciendo inspira otra educación frente a estas alternativas. Inspira una acción educadora que nace saberes que no dejan de nacer en cada uno de los que participan de esa acción. Inspira una educación que no da, o para decirlo mejor, que no nace, todo o nada. Nace, tal vez, una de las bases de la potencia de toda creación: lo que puede cualquier ser humano cuando se considera capaz de continuar naciendo sus nacimientos; aquello que puede alguien que recibe de quien enseña la atención, el cuidado y la hospitalidad que necesita para nunca dejar de aprender junto a él. Quien enseña ofrece aquello sin lo cual nadie sería capaz de nacer conocimien-

tos que merezcan ese nombre y con lo cual podrá participar de continuos nacimientos: una pregunta, un gesto, una opinión, una lectura, la actitud de quien, por sobre todas las cosas, está siempre aprendiendo junto a otros. Una educación para la fecundidad y el nacimiento constantes, conjuntos, siempre presentes. Una educación que dé siempre la oportunidad de decir a todos «yo también soy un educador»[5].

b. Un principio para aprender: el pendiente es buscarse

El caso es que los dioses dejaron el mundo con creaciones pendientes. Lo hicieron así a propósito, ya lo sabemos. Pusieron las cosas pendientes en una mochila para poder reconocer si cada nueva creación correspondía a alguna de aquellas creaciones pendientes. Pero las creaciones pendientes se desparramaron por el mundo todo. Hombres y mujeres irían a buscar esos pendientes, pero ¿cómo saber si lo que encontrarían es un pendiente o algo nuevo que está naciendo en el mundo? Los dioses explican cómo: «Un pendiente es que cada quien se encuentre» y todos los otros pendientes tienen que ver con éste. De modo que sabrán si lo que encuentran es algo pendiente si les ayuda a encontrarse a sí mismos. Vamos a explorar esta frase.

De todo lo que ha quedado pendiente, lo principal, con lo que se relacionan todos los demás, es que cada quien se encuentre a sí mismo. ¿Cómo entender el sentido de este pendiente? ¿Qué significa encontrarse? ¿Dónde concretar este encuentro? ¿Cómo propiciarlo? ¿Quién es ese «se» que busca encontrar-*se*? ¿Quiere decir este pendiente que existe, para cada quien, una identidad ya definida y que vivir es simplemente reconocer esa marca previamente determinada? Evidentemente, este pendiente lleva a complejos temas ligados a cuestiones filosóficas tales como «¿quién somos?» o «¿qué hace que seamos aquello que somos?».

Preguntas difíciles de responder para seres humanos. En todo caso, algo parece claro: si algo pendiente para todo ser humano es encontrarse, entonces quien esté dispuesto a aceptar el desafío tendrá que buscarse. El encuentro –real o no, posible o quimérico– marca el sentido de la bús-

5. La frase está inspirada, claro, en el «yo también soy pintor» de J. Jacotot. Véase Rancière (2003).

queda. Buscamos para encontrar, aunque no necesariamente encontremos lo que buscamos. Nos buscamos para encontrarnos, aunque no necesariamente nos encontremos. Buscamos para producir encuentros, aunque sepamos que algunos encuentros nunca serán nacidos. Por eso, Marcos dice que vivir es buscar, «buscarnos a nosotros mismos».

La cuestión es que, de hecho, difícilmente nos encontraremos. Por no decir que es casi imposible que lo hagamos. Porque para eso, dice el antiguo sabio zapoteca, hay que andar todos los caminos de todos los pueblos de la tierra. Tarea imposible para cualquier ser humano: andar TODOS los caminos de TODOS los pueblos. Otra vez el fantasma y la ilusión de la totalidad, de la extranjeridad más absoluta, total.

¿Que están queriendo decir estos dioses? ¿Están considerando la humanidad una quimera? En parte. Es verdad que la condición humana no puede alcanzar la totalidad. Así, ella se reviste de una cierta imposibilidad, la de buscar algo que su propia condición no le permite encontrar. Con todo, igualmente hay que buscarse, siempre, obstinadamente, para que todo otro encuentro merezca la pena. ¿Cuál es el sentido de esta paradoja? Tal vez que el sentido de la vida humana no está en la posesión del encuentro, sino en la fortaleza de la búsqueda. El encuentro con todos los otros pueblos tendría el valor de la utopía, de dar sentido al andar.

En esta utopía del encontrarse, en esta tarea de buscarse, reaparece, con toda su fuerza, el valor del otro, de la otra, de los otros. Si para encontrarse hay que andar todos los caminos de todos los otros, esta búsqueda de sí mismo no se puede hacer sin el otro, sin la otra, sin los otros. En otras palabras, los otros no pueden faltar en nuestra búsqueda. Si fuésemos más osados todavía, diríamos que encontrarnos es buscarnos a nosotros en los otros o buscar a los otros en nosotros. Como si los otros fueran, al mismo tiempo, compañeros en la búsqueda y el propio sentido de lo que se busca. Como si el sabio zapoteca quisiera decir que en nosotros mismos están los otros y que nosotros también estamos en los otros. O, por lo menos, que en nosotros mismos podemos buscar a los otros y que los otros pueden buscarse a sí mismos en nosotros.

c. Una búsqueda entre Sócrates y Foucault

Más de un lector debe haber sentido un cierto olor a Sócrates en esta historia de creaciones pendientes de Marcos. Debe haber recordado la sentencia inscripta en el oráculo de Delfos: «Conócete a ti mismo» y la manera en la que Sócrates la rememora, por ejemplo, en el *Alcibíades I* de Platón[6]. Vamos a considerarla.

En este *diálogo*, Sócrates cuestiona en qué medida alguien como Alcibíades está preparado para ejercer la política, en función de la formación que ha recibido. Compara su crianza y educación con la de los persas y espartanos y muestra a Alcibíades la necesidad de que quien pretende ocuparse de los otros, de la política, comience por «ocuparse de sí mismo» (128a-129a). Para eso tendrá que «conocerse a sí mismo». ¿Cómo alguien se conoce a sí mismo? ¿Qué debe conocer? Según Sócrates, sólo se conoce a sí mismo quien conoce su propia alma, ya que el ser humano está compuesto de cuerpo y alma y es ésta la que gobierna a aquel. Quien conoce su cuerpo sólo conoce «lo gobernado» (130b), «las cosas de sí mismo», pero no «a sí mismo» (131a). Así, quien pretende gobernar a los otros, el político, antes debe mostrarse capaz de gobernarse a sí mismo, lo que supone conocer, ocuparse y cuidar de la propia alma. En palabras del *diálogo* platónico:

> SÓCRATES. Ejercítate primero, feliz amigo, y aprende lo que es preciso aprender para intervenir en las cosas de la ciudad; pero no antes, para que vayas poseyendo antídotos, y nada terrible experimentes.
> ALCIBÍADES. Me parece que lo dices bien, Sócrates. Pero trata de explicarme de cuál manera deberíamos ocuparnos de nosotros mismos.
> SÓCRATES. Pues bien, tan lejos hacia adelante hemos penetrado –pues se ha convenido suficientemente lo que somos–, pero temíamos que extraviados de esto, lo olvidásemos, ocupados de alguna otra cosa, pero no de nosotros.

6. El *Alcibíades I* fue considerado en la Antigüedad –por filósofos como Albino, Jámblico, Proclo y Olimpiodoro– una excelente introducción a la filosofía. Pocos dudan actualmente, como otrora, de su autenticidad.

> ALCIBÍADES. Así es.
> SÓCRATES. Y después de esto, entonces, que debe cuidarse del alma y a esto debe mirarse.
> ALCIBÍADES. Evidente.
> SÓCRATES. Y el cuidado del cuerpo y de riquezas debe dejarse a otros.
> ALCIBÍADES. Sí, ¿y bien?
> SÓCRATES. ¿De qué manera entonces conoceríamos esto más claramente?, puesto que habiendo conocido esto, como es probable también nosotros nos conoceremos a nosotros mismos. ¿Es que por los dioses, no comprenderemos la bien expresada inscripción délfica que justo ahora recordábamos? (Platón, 1979:132b-c).

Sócrates interpreta el sentido de la inscripción délfica como quien interpretaría el sentido de las cosas pendientes de la historia de Marcos. El diálogo sigue y Sócrates dice que tal vez el único ejemplo de algo que se conoce a sí mismo sea el de la mirada, cuando una pupila se refleja en otra pupila y se ve a sí misma. Un ojo sólo se ve a sí mismo en otro ojo, allí donde surge su virtud, en la propia visión. Del mismo modo, un alma debe conocerse a sí misma allí donde radica su virtud: la sabiduría, el conocer, el pensar, de otra alma que refleje lo que hay en ella de mejor (132d-133c). En este breve ejercicio filosófico, Sócrates, el filósofo, dice a Alcibíades, el joven aspirante a político, la verdad de la política: para transmitir la virtud antes de todo hay que ser virtuoso. El político se rinde a la verdad del filósofo, a la verdad sobre él que el filósofo le revela, y el diálogo acaba con la promesa del primero de ocuparse de la justicia y de buscar para eso ser compañero del filósofo (135d-e). La moraleja socrática es que un político que quiera conocerse como tal –y podríamos, tal vez, extender la exigencia a todas las otras artes– debe antes pasar por la filosofía.

Más recientemente, Michel Foucault definía también la pregunta «¿quién somos?» como principal para la filosofía. Su interés se dirige hacia la formación en la Antigüedad de lo que denomina «hermenéutica de sí» o, en otras palabras suyas, «juegos de verdad» a través de los cuales se fue constituyendo una cierta experiencia de sí. Leamos cómo Foucault (1986:11) explica este desplazamiento:

> En cuanto al motivo que me impulsó, fue bien simple. Espero que, a los ojos de algunos, pueda bastar por sí mismo. Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce?

Foucault invierte la posición del filósofo socrático frente a la historia de la búsqueda: en este caso, la curiosidad filosófica no busca aumentar el conocimiento de sí, sino, al contrario, alejarse de lo que se conoce sobre uno mismo. Como si el buscarse llevase a un dejar de conocerse, a un dejar de saber lo que ya se sabe sobre sí. Así, estas breves referencias a Sócrates y Foucault permiten visualizar dos posibilidades opuestas de entender aquel «buscarse a sí mismo» del que habla Marcos. La primera opción, socrática, anhela aprender lo que se considera que hay de virtuoso en lo más importante, valioso o singular de sí mismo: el alma. Aunque Foucault no usaría estas palabras, podríamos decir que su opción es opuesta: buscarse significa alejarse de sí, perderse, des-encontrarse. Sigamos leyendo a Foucault:

> Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando. Quizá se me diga que estos juegos con uno mismo deben quedar entre bastidores, y que, en el mejor de los casos, forman parte de esos trabajos de preparación que se desvanecen por sí solos cuando han logrado sus efectos. Pero ¿qué es la filosofía hoy –quiero decir la actividad filosófica– si no el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si no consiste, en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto? Siempre hay algo de irrisorio en el discurso filosófico cuando, desde el exterior, quiere ordenar a los demás, decirles donde está su verdad y cómo encontrarla, o cuando se sitúa con

> fuerza para instruirles proceso con positividad ingenua; pero es su derecho explorar lo que en su propio pensamiento puede ser cambiado mediante el ejercicio de un saber que le es extraño.

Foucault parece estar ironizando la máscara de Sócrates. Porque este último encarna, sobre su aparente no saber, la consumación de la voluntad de saber sobre sí y sobre los otros. Sócrates es el filósofo erigido en legislador, el que instaura la ley de lo que debe ser la experiencia de sí, de la forma del encuentro consigo mismo, la figura del juez que sanciona política y filosóficamente los desvíos, las debilidades, las faltas de los otros. Al contrario, la actividad filosófica defendida por Foucault se parece más a la de un explorador de sus propias normalidades u obviedades para mostrarlas como tales; un barrendero de lo que no quiere moverse de su lugar en sí mismo, un Dédalo de los saberes y poderes que nos habitan más allá o más acá de nuestra pretensión de saber y poder.

Un último párrafo de Foucault:

> El «ensayo» –que hay que entender como prueba modificadora de sí mismo en el juego de la verdad y no como apropiación simplificadora del otro con fines de comunicación– es el cuerpo vivo de la filosofía, si por lo menos ésta es todavía hoy lo que fue, es decir, una «ascesis», un ejercicio de sí, en el pensamiento.

Llegamos así al núcleo de la cuestión que nos ocupa: el ejercicio del pensamiento. En verdad, se trata de un pensamiento en movimiento, de su cuerpo vivo, de una relación viva y filosófica en quien lo ejerce. Nos encontramos, entonces, con la filosofía. Parece que no hay vida, que no hay filosofía, diría Foucault, si no hay una forma de «ensayo», esto es, un ejercicio de pensamiento que permita transformar lo que somos, que nos posibilite extranjerizarnos del juego de verdad en el que estamos cómodamente instalados, que nos permita deshacernos no ya de esta o aquella verdad, sino de una cierta relación con la verdad, ese trabajo del pensamiento que busca pensarse a sí mismo para tornarse siempre otro del que es.

La búsqueda que cada quien entabla consigo mismo para transformarse es también la posibilidad de que el mundo sea diferente de lo que es.

En el caso de un profesor, es la lucha por ser otro profesor del que se es. Buscarse como profesor sería evitar legitimar lo que se sabe y el lugar que se ocupa. El camino que trazan las creaciones pendientes de esta búsqueda sería dado por el perderse en lo que no se piensa, en lo que no se sabe, jugar otro juego de verdad del que se participa en la normalidad de las instituciones pedagógicas. Una búsqueda de lo pendiente en el pensamiento sería un ejercicio de pensamiento que busca abrir ese pensamiento a lo que todavía no ha pensado.

De modo que tal vez sea inspiradora la principal creación pendiente de los dioses de Marcos para una infancia del enseñar y del aprender. Tal vez valga la pena pensar cada docente y cada estudiante a partir de una búsqueda infantil, permanente de sí mismo y pensar también en el papel que el pensamiento puede desempeñar en esa búsqueda.

Tal vez sea hora de repensar la infancia socrática del enseñar y el aprender, tan instalada en nuestras instituciones y nuestras conciencias pedagógicas, la que enseña que buscarse tiene que ver con encontrar, conocer y cuidar lo más importante que cada quien tiene en sí mismo. Tal vez sea tiempo de buscar otra infancia, un nuevo inicio que se afirme en un dejar de ser lo que se es para poder ser de otra manera, en un desplazarse del saber lo que se sabe para poder saber otras cosas; en un moverse del poder que se ocupa para que otras fuerzas y otras potencias puedan ser afirmadas entre quien aprende y quien enseña filosofía, o cualquier otra cosa.

Motivos para pensar la infancia más literal

Vamos a remitirnos a unas palabras que dijo hace un tiempito una infanta que participa del proyecto *Filosofía en la Escuela* en una escuela pública del Distrito Federal de Brasil. Destacamos que se trata de una infanta de una escuela pública porque, al menos en Brasil, la creciente privatización de la enseñanza junto con la desconsideración y el abandono de la educación pública son marcas importantes de las más recientes reformas educativas. Consideramos significativo que no perdamos este aspecto de vista. Este proyecto, *Filosofía en la Escuela*, anda a contramano de esas corrientes: busca resistir las políticas públicas vigentes y el orden de cosas que ellas consolidan y extienden. Hacer *Filosofía en la Escuela* supone y exige afirmar que otro mundo es posible. Con este lema no se quiere duplicar el mundo o proponer una utopía que lo trasciende. Al contrario, el solo hecho de pensar contra la corriente ya es una afirmación de otro mundo. Del pensamiento nace otro mundo: no un mundo ideal, sino un mundo en el que por pensar de otro modo ya no somos los mismos.

Bianca, que tiene 10 años de edad, estaba con sus amigos en una sesión que ellos llaman de filosofía. Habían leído el capítulo uno de *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry y comenzaron una discusión a propósito de dónde se encuentra la explicación más acabada de lo que un dibujo quiere decir: si en el autor del dibujo, en su lector o en el propio

dibujo. En esa sala, la mayoría de los infantes tiene entre 9 y 10 años, pero hay unos cuantos con algo más de edad. Eran casi cuarenta y unos quince participaban oralmente de la discusión. Entre otras posturas de los compañeros de Bianca, Wesley afirmó que hay diferencias entre matemática y arte, que en la primera es el signo el que dice cómo tiene que ser interpretado, mientras que en el arte es el observador quien da el sentido al signo; decía también que ese sentido no siempre coincide con el dado por el artista. En ese contexto, una vez que había escuchado diversas perspectivas sobre la cuestión, Bianca afirmó que «cada cosa tiene un motivo para ser entendida de la manera en que es entendida»[1].

i. Dos lugares para la infancia

¿Qué les parece? Pensamos que la frase tiene una fuerza filosófica tremenda. Noten: «cada cosa», o sea, no hay nada que no tenga una interpretación y, a su vez, toda interpretación tiene un «motivo», un porqué que precisa ser entendido; no hay nada arbitrario, nada que no exija un esfuerzo para entender por qué es entendido de la manera en que es entendido, algo así como que hay omnipresencia de motivos (de «porqués») para entender la manera en que entendemos todas las cosas. Alguien podría agregar que algunos motivos están más explícitos, otros menos; que algunos son más evidentes, otros menos; algunos más cuestionables, otros menos; alguien podría ver en esa tarea de hacer explícito lo implícito –evidente lo oculto o cuestionable lo incuestionable– la propia tarea de la filosofía, o de la educación o, mejor, de una educación filosófica.

Con todo, vayamos un poco más despacio. En todo caso, sigamos leyendo la frase con un poco más de atención: Bianca sugiere que hay algo así como un horizonte de sentido y de búsqueda para todas las cosas, un porvenir que abriga y contiene el modo en que entendemos lo que entendemos y, tal vez, más interesante aún, que el modo en que entendemos las cosas es sólo una manera, una forma, lo que permite pensar

1. Las referencias utilizadas del Proyecto *Filosofía en la Escuela* se encuentran, en portugués, en la página www.unb.br/fe/tef/filoesco [consulta: diciembre de 2006].

que debe haber otras... hay motivos diferentes y entendimientos diferentes, hay diversidad de interpretaciones y pluralidad de razones para ellas.

Es notoria la fuerza de esta afirmación y nos imaginamos que más de un lector puede haber pensado cosas tales como «allí está el principio de toda la estética de occidente»; otro podría preferir que «esto tiene que ver con el principio de razón suficiente de Leibniz»; algún otro replicaría que: «ese *leit motiv* de la filosofía del arte está emparentado a la visión que ofrece Aristóteles en su *Poética*»; alguien más preocupado por la filosofía contemporánea podría arriesgar que en esa sentencia infantil se encuentra condensado el perspectivismo de Nietzsche o sugerido un principio para la genealogía de Foucault; otro interesado en los orígenes de la filosofía podría sugerir que «algo semejante ya puede leerse en las entrelíneas del fragmento 2 de Heráclito»... y así sucesivamente. En su conjunto, estos testimonios destacarían el intenso valor filosófico de esta sentencia y harían notar cómo muchos filósofos han necesitado mucho tiempo y mucha tinta para decir algo semejante a lo que Bianca expresa de forma tan diáfana, condensada y simple. Es el motivo de los que afirman que «los niños son grandes filósofos».

Todas estas interpretaciones son discutibles (¡todas tienen además sus motivos, diría Bianca!) y podríamos agregar otras tantas análogas, pero no es eso lo que nos interesa enfatizar en este escrito. No interesa cuál de estas interpretaciones es más adecuada a los dichos de Bianca. Lo que importa es lo que todas ellas tienen en común: una forma de relación con la infancia. Se lee el dicho infantil, se lo compara con dichos adultos, filosóficos y se traza una relación para mostrar una similitud que tiene la forma de un elogio. Poco importa también que el resultado del juicio sea afirmativo o elogioso; podría ser negativo y la forma de relación sería la misma. En todo caso, no es ninguna de estas cosas lo que haremos aquí. No compararemos los dichos de Bianca para basar un juicio sobre ellos, sino que trataremos de pensar con ellos, a partir de ellos.

La frase de Bianca llama a pensar en los motivos que tenemos para llevar el pensar filosófico a la escuela, a una edad más temprana de lo que nuestras tradiciones pedagógicas y culturales sugieren. Para usar las palabras de Bianca: ¿cuáles son nuestros motivos para entender el filosofar con infantes de la forma en que lo hacemos? Bianca nos hace recordar

que hay maneras, diversas, de entender la filosofía, la infancia, la educación y la reunión de todas ellas y, por lo tanto, motivos múltiples para esa pretensión. Tal vez sea importante preservar, alimentar y cuidar esa diversidad, particularmente en un momento del mundo en el que parece que hay fuerzas demasiado significativas empujando para suavizar las alteridades que más importan. De modo que es posible que el lector no comparta estos motivos. No hay problema alguno. Al contrario, si hacemos explícitos los motivos diferentes, tal vez nos podamos poner a pensar juntos. En definitiva, ése es el principal motivo de este escrito: que pensemos juntos.

Para empezar, tal vez resulte más fácil indicar algunos motivos ajenos. Digamos, entonces, por qué y para qué *no* nos interesa filosofar con infantes. Las causas, motivos, razones, sentidos se relacionan y entrecruzan. Discúlpennos si incurrimos en algunas simplificaciones, pero queremos ir a las «cuestiones mismas» y no desviar la atención, con la expectativa de propiciar un encuentro de pensamiento. Contamos con la complicidad y complacencia del lector.

Los motivos que dominan el mundo de la filosofía para infantes suponen una forma específica de relación entre educación, política y filosofía[2]. Estamos inmersos en una tradición muy fuerte que ha situado la filosofía al servicio de la formación política de los infantes: o bien la filosofía es pensada para formar ciudadanos, para consolidar la democracia o para plasmar los valores que consideramos «superiores» (respeto, tolerancia, solidaridad o cualquier otra palabra de ese orden, no interesa demasiado qué nombre le damos; piense en las que hoy tienen más aceptación, las políticamente más correctas y adecuadas al contexto). No interesa tanto el contenido que se dé a este modelo, el lugar de la infancia, la filosofía, la educación y la relación entre ellas permanece igual: pensamos la filosofía

2. Por ejemplo, en los trabajos pioneros de Mathew Lipman se encuentra este modo tradicional de pensar las relaciones entre filosofía, educación e infancia. Véase, entre otros, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988; y *Thinking in Education*, 2ª ed., Cambridge, Cambridge University Press, 2004. También pueden verse con provecho una compilación de textos críticos y su respuesta en un *dossier* de la revista alemana *EthikundSocialwissenschaften*, Stuttgart, v. 12, nº 4, 2003.

inscripta en la educación de la infancia y al servicio de una transformación política concebida de antemano. En otras palabras, proyectamos nuestra polis ideal y pensamos que una educación filosófica de la infancia nos acercará a esa polis. Tendremos, por caso, infantes más respetuosos, tolerantes, solidarios... Queremos formar infantes a «nuestra» manera, la que consideramos mejor. Para eso se lleva la filosofía a la escuela y se dispone todo un dispositivo pedagógico a su servicio: para que nos ayude a conseguir lo que la escuela por sí misma no parece poder conseguir.

Todos estos lemas pueden ser genuinos e importantes. Pero tal vez no sean suficientes o, en todo caso, ellos tienen algunos peligros, o debilidades. En principio, desde una perspectiva «infantil», el lugar que se otorga a la infancia parece ser bastante poco interesante: «nosotros», los crecidos, los que «ya sabemos», los sujetos de la experiencia, ponemos nuestras mejores intenciones para diseñar el mundo que queremos para los que, pensamos, no saben, o aún no han vivido lo suficiente. Es cierto que nuestras intenciones son las «mejores» y que ponemos a disposición un bien «noble» como la filosofía. Pero no es menos cierto que, en este esquema, la infancia ocupa el lugar de un otro bastante disminuido, empequeñecido, casi alienado, de aquello que, en última instancia, nos sirve de instrumento y nos permitirá plasmar nuestros sueños e ideales. Es un otro que acomodamos en el lugar de quien –educación y filosofía mediante– nos permitirá ser lo que hasta ahora no hemos podido ser: lo que hemos pensado que debemos ser. Claro que hay muchos matices y versiones de esta posibilidad: algunas más coherentemente «democráticas», otras más dogmáticas, aquellas en las que el discurso se distancia demasiado de la práctica. Pero en todos estos motivos el lugar de la infancia parece muy semejante y, nos atrevemos a afirmar, política y filosóficamente incómodo.

El modelo imperante es tan fuerte que nos parece casi imposible pensar la educación desde otra lógica que la de la formación de la infancia. «Y si no educamos la infancia para un tipo semejante de formación, ¿para qué lo haríamos?», debe estar pensando más de uno de los lectores de este texto. Se piensan los modelos de «formación para la democracia» como «progresistas» en relación con formas más conservadoras o tradicionales. Quizá lo sean. Pero tal vez existan otras opciones. Quizá no sea tan impo-

sible pensar las relaciones entre filosofía, educación e infancia desde otra lógica que la de la formación. Quizá encontremos otros motivos. Las cosas siempre pueden ser de otra manera. Siempre. También en nuestros días. De modo que tal vez podamos ser un poco más osados y disponer otro lugar para la infancia. Quizá nos atrevamos a pensar con la infancia en lugar de para ella; ¿por qué no podríamos situarnos a partir de ella, junto con ella y no por encima de ella? Quién sabe dejemos de pensar por la infancia (en lugar de ella) para dejarnos pensar por la infancia (que ella nos piense). Vamos a intentar explicarnos con algo más de claridad.

La cuestión, en el fondo, tiene que ver con lo que pensamos que es la política y la dimensión política afirmada en una apuesta educativa. Ciertamente, educamos desde principios políticos y con finalidades políticas. Afirmamos en nuestra práctica un modo de relación con cuestiones como igualdad, justicia, libertad, solidaridad o cooperación. Propiciamos un espacio donde, por ejemplo, es importante cuidar al otro, escucharlo; donde se estimula la atención por lo que parece normal o natural, la participación de todos y la resistencia frente a las imposiciones; apreciamos la alteridad, estimulamos la creación y no nos molesta la falta de certidumbres. No somos neutros ni apolíticos. Nada de eso.

Al contrario, hay toda una política en juego en nuestra práctica de filosofar con infantes, lo notamos y lo enfatizamos. Pero la forma política de nuestros sentidos y finalidades está abierta: no sabemos cómo debe ser el mundo. Tampoco lo queremos saber, porque no nos interesa trabajar para una normativa predefinida que dé sentido al presente de la acción pedagógica y en cuya definición el otro, objeto de esa normativa, ha estado ausente. Educamos para otro mundo, porque otro mundo es posible, porque otro mundo ya existe desde el momento en que pensamos de manera diferente este mundo, pero no sabemos la forma precisa de ese mundo ni pensamos que somos nosotros los que debemos definirla. Por lo menos, no sólo nosotros. Ponemos a disposición el filosofar para ayudar a pensar y a pensarnos en ese mundo, para ayudarnos a poner en cuestión nuestra relación con ese mundo y para que otros también puedan hacerlo. Pero la forma política de un nuevo mundo permanece abierta. Nuestros principales motivos para hacer filosofía con infantes están en el poner a disposición nuestras instituciones, sensibilidades y pen-

samientos para que esos infantes puedan pensar del modo más libre, potente y abierto posible la forma que quieren darle a su estar en el mundo.

ii. Infancia y política: zapatismo infantil

Tal vez una analogía con un movimiento contemporáneo, el zapatismo, ayude a tornar más explícitas estas ideas. Los zapatistas luchan, en el Estado de Chiapas en México, desde hace más de 23 años (13 de ellos en forma pública) para cambiar el mundo. Hasta la emergencia del zapatismo, los grupos revolucionarios en América Latina se sustentaban en el principio de la eliminación del otro –el enemigo, el burgués, el capitalista– y la toma del poder para instaurar desde allí la revolución. Desde el comienzo, los zapatistas dicen que no quieren tomar el poder. No es que nieguen la explotación, la discriminación y el menosprecio –difícilmente alguien sufra más y más de cerca que los indígenas chiapanecos las formas locales y globales del neocapitalismo de estos días–, pero consideran que es necesario practicar una nueva política, coherente con los principios de justicia, libertad y democracia. Los zapatistas no creen que esta política sea compatible con eliminar al otro ni con mantener un mismo ejercicio del poder con otros ejecutores. No buscan exterminar al otro, porque si lo hicieran estarían practicando la misma política que han sufrido por más de quinientos años y el mundo sería el mismo mundo, sólo que con la gente ubicada en otras posiciones. Al contrario, luchan por «un mundo en que quepan todos los mundos». Así, no aspiran a la toma del poder, porque quieren cambiar el modo en que se ejerce el poder y no sólo los nombres de quienes ejercen el poder. Se trata de pensar y hacer, en palabras de los zapatistas, una nueva política que la practicada hasta nosotros.

Hace un par de años, el subcomandante Marcos, uno de los líderes zapatistas, intercambió un par de cartas con Pierluigi Sullo, del semanario italiano *Carta*. En septiembre de 2004, Pierluigi publicó una carta dirigida a Marcos en la que plantea el problema, en palabras de Marcos, de «la velocidad del sueño»; Pierluigi se pregunta «¿qué hacer en Italia?», y Marcos entiende esta pregunta como una forma de renovar la clásica pregunta de la política: «¿qué hacer en el mundo?». Marcos da una respuesta

conformada por siete principios, pero anticipa a todos esos principios una marca que los atraviesa: «no lo sabemos»[3].

Los zapatistas no saben cómo debe ser el mundo, porque saberlo implicaría negar las otras voces que es necesario escuchar para que ese mundo sea de verdad un mundo plural y no un mundo como el que vivimos, en el que se impone, de forma monocorde y omnipresente, una única voz. Los zapatistas saben que es preciso escuchar a los otros, construir un otro mundo sobre otras bases y recorriendo otros caminos, pero no tienen un modelo predefinido al que tenga que aproximarse el mundo en que vivimos. Esto no significa que sean neutros o apolíticos; al contrario, sus principios están contenidos en un complejo pensamiento que se materializa en un modo de entender la libertad, la justicia y la democracia y que encuentra su cristalización en esas experiencias de democracia que se han denominado «comunidades autónomas». Significa, al contrario, que esos valores están dispuestos para que surja un mundo nuevo, un mundo que ellos no pueden anticipar, una alternativa en permanente búsqueda: éste es el legado, como vimos en el capítulo anterior, de los ancestrales dioses creadores del mundo: que la búsqueda más importante de todos los seres humanos es la búsqueda de sí mismos, que a esa búsqueda se remiten todas las otras búsquedas, que vivir es buscar y que sólo es posible encontrarse a sí mismo en los otros, los que hablan otras lenguas.

Consideramos que esta imagen de los zapatistas y una nueva política puede ser también la metáfora de una nueva política para la educación. En el modo tradicional de pensar la educación filosófica de la infancia, llevamos la filosofía a la escuela para *formar* infantes que sean adultos más

3. La carta que Pierluigi Sullo escribe a Marcos se publicó en la revista italiana *Carta*, año VI, nº 31, 26 de agosto-l de septiembre de 2004. Marcos responde en una carta titulada «La Velocidad del sueño. Segunda parte: Zapatos, tenis, chanclas, huaraches, zapatillas», distribuida electrónicamente por el Centro de Información Zapatista (ciz@ezlnaldf.org). Los siete principios que Marcos allí presenta son: 1) una crítica feroz de la clase política mexicana; 2) una crítica específica de los partidos de izquierda, autoproclamados «progresistas»; 3) la resistencia, el antidogmatismo, la autocrítica y la autodeterminación como principios no negociables de la acción política; 4) la fidelidad a sí mismos; 5) la escucha atenta y no obediente; 6) el lema «arriba los de abajo» y la mirada dirigida siempre a los de abajo, los históricamente negados, ignorados; 7) la búsqueda de una alternativa propia.

democráticos, tolerantes, responsables... En la forma en que estamos proponiendo que pensemos juntos, también educamos en un contexto «democrático» (con varias comillas), para que ellos puedan pensar con libertad, fortaleza y alegría el tipo de mundo en el que quieren vivir, para que puedan buscarse a sí mismos de otro modo, en los otros, con los otros.

Cuestionamos la polis instituida y ponemos a disposición otra polis filosofante que tiene marcas que se abren a un porvenir indeseable (¿imposible?) de anticipar. No sabemos lo que va resultar del encuentro entre filosofía e infancia en terreno educativo. Y tampoco lo queremos saber. Vislumbrarlo requiere tiempo, paciencia y escucha para percibir algunas voces de la infancia. El lema de una «nueva educación» es ya muy viejo. Lo sabemos. Pero creemos que de verdad es necesaria otra educación: otra relación entre educación, filosofía e infancia y otra política en la educación de la infancia. En suma, una infancia de la política, una política infantil. Una política infantil sólo es posible a partir de otra infancia, y de otra relación con la infancia.

iii. Otro ejemplo infantil, fuera de la escuela

Tal vez otro ejemplo nos ayude a pensar. El ejemplo es de un infante. Algunas aclaraciones: a) se trata de un ejemplo de un infante literal, porque a eso queremos dar atención en este momento, pero bien podría ser de cualquier otra edad, como veremos en la próxima sección; no es necesario pensar que la infancia se restringe a los infantes literales, a los que tienen determinada edad; b) es un ejemplo de mi propia casa, de una hija, de la infancia más literal. Se trata de Milena, la menor de mis hijas. Tal vez necesite entonces aclarar que no importa demasiado que se trate de Milena y que podría ser cualquier otro infante, que me valgo de una que tengo a mano para ofrecer otro marco que el escolar del ejemplo anterior.

La anécdota tuvo lugar en un viaje de vacaciones, en Buenos Aires, en el departamento de mi madre en Caballito, en el invierno del 2005, cuando Milena tenía dos años, casi tres. Nuestra condición se había invertido, yo argentino con el castellano como lengua materna y ella brasileña, con el portugués como lengua primera, habitantes los dos de Río de Janeiro,

yo soy normalmente el extranjero. Pero en este caso la extranjera era ella. Claro que uno también se va volviendo extranjero en su propia tierra, pero eso es tema para otro texto; en esta ocasión, al menos en relación con la lengua, ella era claramente extranjera, e infante del modo más literal, porque estaba empezando a hacerse amiga de las palabras, a decirlas con cierta regularidad y seguridad. En la época de ese viaje, Milena tenía ya una relación bastante intensa con la lengua portuguesa y empezaba a pronunciar algunas palabras en castellano.

Un día en esas vacaciones, mientras hablábamos de cualquier otra cosa, Milena me dijo: «*"Tia", em português, se diz* "tía", *em espanhol*». No sé bien cómo marcar en la grafía la diferencia fonética entre las dos *t* iniciales, pero el lector debe ya haber adivinado que lo que Milena me dijo es que había aprendido a traducir una palabra de una lengua a otra. En otros términos, había encontrado que, en lo que para ella era la otra lengua –el castellano–, había un equivalente de una palabra con la que podía hablar en su lengua, el portugués; y las palabras coincidían, querían decir lo mismo, aunque se pronunciaran de modo diferente en las dos lenguas. En efecto, esta diferencia sólo puede ser apreciada en la oralidad y no en la escritura, a no ser por la tilde sobre la *i* de «tía», presente en el castellano y ausente en el portugués.

Sonreí, con mucha alegría. Milena me mostraba no sólo que estaba andando con mucha intensidad el camino de aprender su lengua, sino que era también capaz de hablar más de una lengua. Debo haber soltado dos o tres expresiones de admiración, que en este momento no recuerdo. Y, sin darnos descanso, me acometió mi vocación pedagógica más feroz y me jugó lo que al principio pensé que sería una mala jugada. En efecto, inmediatamente me vino la idea de que estaba ante una magnífica posibilidad de «potenciar» su aprendizaje. En definitiva, tantos años de docencia no habían pasado en vano; de modo que no quise dejar pasar la oportunidad de que Milena ejercitara su pensamiento analógico y, voraz por sus nuevos aprendizajes, le pregunté: «Milena, si "*tia*" (en portugués) se dice "tía" en castellano, entonces, ¿cómo se dice, en castellano, "*tio*" (en portugués)?».

Ya me preparaba para una alegría pedagógica sin par. Me relamía, frotaba imaginariamente mis manos de profesor, como esos cazadores que intuyen que su presa está al caer. Sólo esperaba la confirmación. Milena

se me aparecía muy lúcida, magnífica, como acostumbramos a percibir a nuestros hijos, y pensé que resolvería fácilmente la pregunta. Sólo era cuestión de «facilitarle» el aprendizaje. En definitiva, de eso habla el discurso pedagógico progresista, de que un infante construya con nuestra ayuda aprendizajes significativos que den lugar a otros aprendizajes significativos, que «aprenda a aprender», como se repite en estos días.

El punto es que la confirmación no venía. No dejaba de mirar a Milena. Debo haber repetido alguna que otra vez la pregunta, seguramente ya un poco más ansioso e impaciente. Milena demoraba «más de la cuenta» (de mis cuentas, claro) en responder. Al fin, después de un rato, Milena me miró sonriente y me dijo, sin dejar de sonreír, diáfana y tranquilamente: ¡¡¡«*"tio" em português se diz* "amigo" *em espanhol*»!!! Felizmente, conseguí respirar, contener mi lengua frente a la lengua extranjera y no decir nada; por puro nerviosismo, simplemente sonreí. Debo haber pensado, rara y afortunadamente, que era mejor masticar un poco lo que había dicho Milena antes de decir cualquier cosa. Más tranquilo, pude pensar en la lección que me había dado la extranjera de dos años.

Milena no respondió lo que yo quería que respondiese. Está viva. No respondió lo que yo esperaba como respuesta –una de las cosas que mejor aprendemos en las escuelas–, sino que pensó de manera más directa, limpia y no pretenciosa. Milena hace demasiado poco que entró en las instituciones escolares. Y en esas instituciones la vida está como silenciada. Claro que también hay mucha vida en ellas, pero parecería que los dispositivos pedagógicos trabajan más cómodos con el silencio de esa vida. Sepan comprender el carácter simple y monocorde de esta imagen de la institución escolar, en la que hay tantas tonalidades, pero tal vez nos ayude a pensar aquello que la pedagogía dominante no parece muy interesada en pensar. En definitiva, la respuesta de Milena me sorprendió porque contestó mi lógica instructora y mis pretensiones anticipadoras, las mismas que habitan la pedagogía más habitual. Me hizo pensar. Me dio alegría, no satisfacción. Me ayudó a ver lo que no veía.

Antes de compartir lo que aprendí con Milena, otra aclaración. Como en el caso de Bianca, no vamos a caer en la tentación de interpretar a Milena. La interpretación que en el caso de Bianca tratamos desde la filosofía podría darse desde muchos otros saberes. Un experto diría: «Claro,

ella ha hecho esa analogía porque en Brasil "tía" quiere decir tal cosa y no como acá que quiere decir tal otra»; otro experto en otro saber pensaría que la interpretación a seguir es más sesuda: «Ella tiene una relación más afectiva con los tíos que con las tías»; o, entonces, un tercero rebatiría: «Ella quiso decir que las tías...». Las interpretaciones de por qué Milena tradujo «*tio*» por «amigo» y no por «tío» se multiplicarían al infinito. Por doquier aparecerían adivinadores de sus «intenciones». Sería, por cierto, un camino tentador y daría bastante tranquilidad: en definitiva, de esa manera hemos aprendido a poner a disposición nuestros saberes, poderes y demás artimañas para vérnoslas con esos «locos bajitos», para decirlo con Serrat. Con todo, tal vez justamente por tanto tiempo de hartazgo de lo mismo o por pensar que un infante y nosotros merecemos la oportunidad de algo diferente, una vez más no andaremos ese camino: sería desperdiciar algo demasiado interesante que la palabra infantil nos podría ayudar a pensar. No parece sensato perder esa oportunidad.

Entonces, en vez de explicar lo que una infanta extranjera ha querido decir, trataremos de pensar con ella, abrirnos a lo que puede enseñarnos; en vez de poner a la infante como objeto de nuestros saberes, la pondremos como sujeto de saberes, en pie de igualdad, de igual a igual; partiremos de esa sentencia infantil para poner en cuestión un modo de relación con la extranjeridad y con la infancia y, por qué no, con una cierta extranjeridad infantil que a veces nos habita a nosotros mismos. Esto es lo que aprendí a pensar a partir de lo que dijo Milena. Vamos a dividir lo que aprendí en seis muy breves secciones.

a. Un inicio para pensar: la amistad

Hay necesidad de que haya amistad para que exista pensamiento. La conocida etimología de «filosofía» (y de todas las palabras compuestas que empiezan por la forma griega *philo*) tal vez nos ayude. La amistad es algo así como una condición del pensar, de un pensar que valga la pena. Una especie de inicio, un viejo inicio, pero también un nuevo inicio: no pensamos sino a partir de una cierta afinidad en el propio pensamiento. No nos referimos necesariamente a relaciones personales ni tampoco a una prioridad temporal, sino a relaciones de condiciones de posibilidad en el

propio pensamiento. Justamente, en una relación de familia, Milena me hizo pensar que el propio pensar no es asunto de la institución familiar. Se piensa, entre otras condiciones, bajo la condición de la amistad; viene a mi cuerpo la definición de Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*: «phìlos àllos autós» (amigo, otro mismo; otro uno mismo; amigo, otro, mismo); hay, en este principio, un mundo de alteridad que se abre en el pensamiento. Claro que las preguntas se despliegan y no cesan: ¿cuál amistad? ¿Amistad para qué? ¿Entre quién y quién? O mejor, ¿entre qué y qué? Bien, ya estamos en terreno de la amistad, y del pensamiento. De alguna manera, estas preguntas sugieren la fuerza de ese inicio interruptor, disruptivo, creador de un nuevo mundo en el pensamiento.

b. Un llamado de atención al preguntar

¿Cómo nos relacionamos con el otro? ¿De qué manera nos paramos frente al extranjero-infantil? Ocupamos la tierra del saber y del poder, del saber del poder y del poder del saber. Preguntamos preguntas que no interrogan, que no nos interrogan. Preguntamos lo que sabemos y lo que no sabemos no lo preguntamos. Preguntamos, sin preguntar, porque sabemos o creemos saber, para escuchar la única respuesta que confirma nuestro saber, que nos deja bien parados en esa tierra aparentemente firme de lo que creemos saber. Preguntamos para escuchar una única respuesta que nos conforma, que ya sabíamos antes de lanzar la pregunta. Preguntamos al otro, extranjero, infantil, lo que nunca nos preguntaríamos: lo que ya sabemos, ya pensamos y no pensamos que vale la pena volver a pensar. Preguntamos al otro para escucharnos a nosotros mismos y, si no, no escuchamos nada.

Preguntamos al extranjero-infantil a la manera de una evaluación escolar: para verificar si el otro sabe y piensa como nosotros, para consolidar que aprendió nuestros saberes y, en última instancia, para mostrarle todo lo que podemos si no sabe lo que hay que saber. Preguntamos como en una prueba de la escuela, sin preguntar de veras. Del mismo modo que miramos sin mirar, pensamos sin pensar y vivimos sin vivir.

c. Una nueva lengua

Aprender es traducir. Traducir es inventar. Inventar es inventarse. Inventarse es escuchar lo que no escuchamos, pensar lo que no pensamos, vivir lo que no vivimos. La infancia habla una lengua que no escuchamos. La infancia pronuncia una palabra que no entendemos. La infancia piensa un pensamiento que no pensamos. Dar espacio a esa lengua, aprender esa palabra, atender ese pensamiento puede ser una oportunidad no sólo de dar un lugar digno, primordial y apasionado a esa palabra infantil, sino también de volvernos extranjeros para nosotros mismos, la oportunidad de dejar de situar siempre a los otros en la otra tierra, en el extranjero, para poder alguna vez salirnos un poco de «nuestro» cómodo lugar y, quién sabe, transformar lo que somos. Ésa parece ser la fuerza de la infancia: la de una nueva lengua, de un nuevo, otro, lugar para ser y para pensar.

d. La positividad de la infancia y del extranjero

Milena estaba en una situación de infante extranjera. Esa situación, más que un límite, fue una posibilidad. Estar en el extranjero le permitió aprender nuevas palabras, nuevos pensamientos. Así mostró que extranjeridad puede ser no sólo o no tanto un límite, sino una fuerza, una potencia, algo que moviliza y provoca cambios, en uno mismo y en el otro. Una experiencia permanente de aprendizaje, eso también puede ser la extranjeridad.

Del mismo modo, Milena, infante, se vuelve contra la etimología: pronuncia su palabra, resueltamente, sin pedir permiso, sin solicitar autorización para pensar. Piensa y dice lo que piensa. Y esa palabra y ese pensamiento infantiles son una fuerza que nos da que pensar. Una potencia, una fuerza, una capacidad que piensa y da que pensar, esto también es la infancia.

e. Filosofía para niños

¿Qué nos dice este ejemplo sobre la tan mentada «filosofía para niños»? Claro, habría una manera primera y rápida de leer lo que estamos

diciendo: que el caso de Milena es un caso de práctica filosófica y una muestra de lo que podría ser la experiencia de filosofía para niños. Puede ser que lo sea. Pero, en verdad, el ejemplo nos permite pensar en los principios y sentidos de hacer filosofía con niños, algo así como los motivos a los que aludía Bianca y que tratamos en la primera parte de este texto; en algo que está más acá o más allá de la práctica y de las preguntas, que tiene que ver con los «cómo»; con los «por qué» y «para qué» de la práctica filosófica con niños. En ese terreno, hacer filosofía con niños puede ayudarnos a vernos de frente con esos infantes extranjeros, espejos que nos abren las puertas de un ejercicio de extranjeridad, que nos permiten habitar otras tierras filosóficas que las que estamos acostumbrados a habitar, a ser otros maestros que los que estamos habituados a ser y, sobre todo, nos ayudan a poner a disposición otros lugares para la infancia extranjera que tenemos enfrente para educar. En otras palabras, ese espejo infantil puede volverse un ejercicio vivo de una extranjeridad afirmativa, puede ayudarnos a ir a las escuelas no sólo para dar una educación a la infancia, sino también para dar una infancia a la educación, un nuevo inicio, una nueva tierra, un nuevo pensamiento.

f. La palabra de una infancia menos literal

Para finalizar este capítulo, vamos a remitirnos a otro testimonio, esta vez de una de las maestras que forman parte de aquel proyecto ya mencionado al inicio de este capítulo, *Filosofía en la Escuela*, en Brasilia. Se trata del relato de una maestra casi sin formación académica en filosofía, ya que en Brasil, como en casi todo el mundo, la filosofía ocupa un lugar marginal y muy poco significativo en la formación docente. Y cuando está presente, acostumbra situarse muy distante de las preocupaciones e intereses de los maestros. En este caso, una de las maestras que acompaña esa búsqueda de los infantes, Délia, una maestra infantil de la infancia, decía, en uno de nuestros encuentros de trabajo, sobre su relación con la filosofía y sobre el significado que ésta ha pasado a tener en su vida cotidiana, que la filosofía le permite: «Pensar y repensar nuestra práctica... éste es el comienzo de nuestro camino filosófico, un camino que jamás termina».

Pensemos juntos en lo que Délia nos dice. Una vez más, no queremos subrayar el alto contenido filosófico que tendría este relato o cómo ella pensaría tan bien como nosotros pensamos (que debería pensar). Más bien, nos interesa pensar con ella y a partir de ella. Por un lado, Délia enfatiza la proximidad entre la filosofía –el pensar– y la práctica que ella piensa: pensamos, sobre todo, nuestra práctica y la pensamos una y otra vez; la pensamos y la volvemos a pensar; repetimos el gesto de pensar la práctica y en ese gesto nos pensamos y volvemos a pensarnos a nosotros mismos. Se trata de un gesto del pensamiento que se repite para no repetirse, que despliega una repetición compleja, repetición de lo diferente y no de lo mismo. En otras palabras, pensamos para poder pensarnos siempre de otra manera, para renovar el modo y los motivos que nos tenemos reservados para entendernos, a nosotros mismos y al mundo, del modo en que nos entendemos y lo entendemos, según diría Bianca. Tal camino, filosófico, es un camino –sugiere Délia– que un enseñante comienza, pero no termina. Una vida filosofante es una vida de búsqueda, o de encuentros.

Es interesante el lugar en el que Délia sitúa a la filosofía en este recorrido, y también lo es la imagen que usa para referirse a ella: la filosofía tiene la forma de un camino, camino que comienza, pero no termina, un camino sin final. La filosofía no se encuentra en el inicio de los orígenes o el fundamento ni en lo alto de la totalización y universalidad de la comprensión, como tanto gusta presentarse a sí misma; tampoco se localiza en el lugar de la llegada, de la meta, de la finalidad, porque no hay tales puntos de arriba. Ni fundamento ni finalidad: la filosofía está en una manera de iniciar el camino que se continúa en todo su recorrido; en la forma, en el modo de conducirnos, en la posibilidad de llevarnos de un lugar a otro; un rito de pasaje. Al final, eso es un camino, lo que nos permite salir del lugar donde estamos y alcanzar otro lugar. Eso permite el filosofar con infantes en la tierra del pensamiento: salir de donde estamos y llegar a otras tierras; dejar de ocupar algunos territorios para pasar a ocupar otros; interrumpir nuestra localización en el pensamiento y divisar otras localidades; algo que también hacen los puentes: comunicar dos puntos distantes.

El camino de la filosofía es un camino inacabado e inacabable en el pensamiento. Practicada con infantes, ofrece la posibilidad de percibirse

en medio de una búsqueda, ayuda a mantener el ritmo, a no olvidar los inicios, a valorar la ausencia de certezas, a notar la incompletitud de muchos caminos todavía por andar, a explorar otros caminos siempre presentes. Todos los intentos por completar la filosofía fracasan: no hay cómo completar el enigma del pensamiento, el misterio de lo que somos y de lo que podríamos ser. Al filosofar podemos acompañar ese enigma, mantenerlo, alimentarlo, pero no mitigarlo. No es necesario, y tal vez tampoco es conveniente, tenerle miedo a ese enigma. Sería como tener miedo al pensamiento, a nosotros mismos. Poner a disposición para los infantes el camino de la filosofía supone que estemos dispuestos a convivir con ese enigma y esa ausencia de certezas; supone también algo más, permitir que los infantes hagan su propio camino al andar, como sugiere el infante poeta Machado.

Como siempre, queda un sinnúmero de preguntas por pensar. Entre todas ellas no queremos dejar de mencionar una: ¿es posible que un filosofar con estas características se dé en el espacio escolar? Acaso la escuela, institución del poder disciplinar moderno, según nos enseñara Foucault, ¿no es el espacio por excelencia del control del pensamiento, de la rigidez de contenidos curriculares, de las jerarquías políticas indisimulables, de la falta de libertad y transformación? ¿No habría una incompatibilidad insuperable entre la escuela como institución administrada por el orden dominante y el intento de un filosofar infantil revoltoso de ese mismo orden? ¿No es la escuela la negación de un pensar filosófico abierto, libre, revolucionario?

Tal vez lo sea, tal vez no. No estamos seguros. A favor de esta segunda alternativa testimonian, por ejemplo, la experiencia de las escuelas zapatistas y, más cerca nuestro, una enorme cantidad de maestros y maestras que, al menos en las tierras donde vivo y trabajo, se las ingenian para afirmar, en las condiciones más severas, que otro mundo educacional es posible. No hay cómo anticipar respuestas. También en esto tal vez sea interesante mantener abierta la pregunta y el enigma. Cada quien hace su experiencia. Como dijo Bianca, «cada cosa tiene un motivo para ser entendida de la manera en que es entendida». Cada idea también. Cada persona también. De esta tarea individual y conjunta que es el pensamiento, nuevos motivos pueden encontrar vida. Les daremos la bienve-

nida. Todo surgió de escuchar a Bianca. A los zapatistas. A Milena. A Délia. A la infancia. Al otro. A los que pensamos que nada tienen para decirnos. ¿Y si escucháramos con más atención a los que pensamos que nada tienen para decirnos?

Una infancia para la educación y para el pensamiento

Gilles Deleuze es un pensador que presta a la infancia una cierta atención. Por un lado, toda su polémica con el psicoanálisis está revestida de un esfuerzo por desplazar la infancia de una interpretación en el marco del Edipo, del inconsciente como teatro, del deseo como falta. Con todo, como él mismo aclara, el interés de Deleuze por la infancia no radica tanto en la infancia cronológica, en la infancia de una biografía, sino en algo así como un devenir infantil, transformador y vital. Más significativo aún, la fuerza mayor de la infancia en Deleuze no aparece en tanto un objeto de estudio, sino como una dimensión afirmada en la propia escritura deleuziana; estilo infantil de escritura, devenir infantil de la escritura y del escritor, del propio pensamiento, con una potencia infantil que interrumpe la normalidad de lo pensado y hace visibles las condiciones para la creación de un mundo nuevo, ¿o habría que decir «de nuevo, un mundo»? En todo caso, la infancia está bien dentro del propio devenir deleuziano, que es interrupción y creación de un mundo nuevo, infancia de un mundo más que infancia de esta vida particular.

En esta parte del libro, veremos en qué medida G. Deleuze infantil nos ayuda a pensar un mundo nuevo en la educación, en la filosofía y, en definitiva, en el propio pensamiento. La infancia aparecerá entonces desplazada de su lugar habitual: infancia de la educación y no ya educación de la infancia, infancia de la filosofía y no ya filosofía de la infancia,

infancia del propio pensamiento y no ya pensamiento de la infancia. Dice Deleuze (1997:«*Z* como zig-zag»): «Estaban el precursor sombrío y el rayo. Fue así que nació el mundo. Siempre hay un precursor sombrío que nadie ve y el rayo que ilumina. El mundo es eso. El pensamiento y la filosofía deberían ser eso. Y la Gran Zeta es eso...».

Bien podría agregar: «la infancia es eso», un rayo. Voy a pensar este capítulo a partir de esa provocación, tal vez porque la educación es un mundo en el que sobran sombras y no abundan luces, en el que se añora una infancia que irrumpa con la fuerza y la potencia de un rayo frente a los rayos que se proyectan sobre ella y la dejan en el mundo de las sombras.

i. Entre Deleuze y la educación

Que la conjunción entre Deleuze y la educación vaya a dar en algo fértil es algo difícil de justificar y que sólo algunos se atreven a defender. Al contrario, debo admitir que, al menos en algún sentido, la educación parece la cosa más antideleuziana del mundo y que Deleuze resulta, al menos en una primera mirada, un antieducador por excelencia. En cuanto a lo primero, basta apreciar cómo insiste la educación más visible y dominante, en sus instituciones, su teoría y su práctica, en formar, capturar, moralizar; cómo parece ser la educación un terreno demasiado atento a modelos, trascendencias y formas arbóreas y, en cambio, muy poco propicio para acontecimientos, líneas de fuga y vuelos de bruja. En cuanto a lo segundo, el mismo Deleuze rechazó repetidamente los discípulos, las escuelas, los deleuzianismos. De modo que no está muy claro que la conjunción sea deseable o siquiera posible. Y tal vez en algún sentido no lo sea. No lo sabemos. Pero, en todo caso, pretendemos pensar sin puntos fijos y, quién sabe, esta aparente imposibilidad nos permita pensar lo que, al menos en educación, todavía no pensamos.

Entre quienes admiten la posibilidad de cruzar a Deleuze y la educación, se abren algunas opciones. La primera, directa y interesante, ha sido desarrollada, entre otros, por François Zourabichvili. En efecto, en el *II Coloquio Franco-Brasileño de Filosofía de la Educación*, realizado en la Universidad del Estado de Río de Janeiro en noviembre del 2004,

François reunía, en un texto intitulado «Deleuze y la cuestión de la literalidad» (Zourabichvili, 2005), lo que llamó la teoría de la enseñanza en la obra de G. Deleuze en torno de tres elementos:

1. Se enseña sobre lo que se investiga y no sobre lo que se sabe.
2. No sabemos cómo alguien aprende algo; hay algo de misterioso, de indescifrable en los caminos que alguien transita para aprender lo que aprende.
3. La actividad de pensar –y el enseñar y el aprender serían formas de pensar– no tiene que ver sólo con la búsqueda de soluciones, sino con el trazado y la disposición de los problemas que esas soluciones buscan responder.

François considera que estos tres motivos pedagógicos, manifiestos en la obra y la práctica de Deleuze, giran en torno de un mismo problema, el de la experiencia.

Podríamos extender e intensificar este camino explicando más extensamente estos recorridos o trayendo otros invitados a la mesa que nos ayuden, como egiptólogos, a descifrar los enigmas de una filosofía deleuziana de la educación. Es ésta una tarea relevante e interesante: pensar qué pensamiento afirma Deleuze sobre la educación, qué puede enseñarnos sobre el modo de plantear y responder algunos problemas educativos. En este sentido, podríamos afirmar que las sustantivas páginas que Deleuze dedica a cuestiones educativas en sus libros y otras formas de intervención lo sitúan en una posición rara y excepcional entre los filósofos contemporáneos, como un filósofo que considera de estatura filosófica el campo educativo, y lo aproximan mucho más a una tradición que podríamos llamar «clásica» y que incluye a algunos de sus «enemigos», como Platón y Kant, pero también a algunos «amigos», como Hume y Nietzsche. Con todo el interés que presenta esta alternativa, no es lo que haremos en este texto.

Tampoco seguiremos otras dos variantes de aproximar a Deleuze y la educación. Se trata de variantes también ensayadas y recorridas en los últimos años. La primera sería analizar la productividad o las implicaciones pedagógicas de algunos conceptos deleuzianos o de algunos aspec-

tos de su pensamiento; por ejemplo, conceptos como rizoma, cuerpo sin órganos, acontecimiento, etc. y pensar qué teoría educativa puede construirse a partir de ellos; por ejemplo, qué podríamos pensar desde estos conceptos en relación con el currículo, la formación de docentes o la cotidianidad escolar. La segunda, menos interesante, sería proponer algo así como un verdadero Deleuze para educadores o «lo que verdaderamente ha dicho Deleuze y los educadores no pueden dejar de saber». Aunque parezca risible, nada falta en estos tiempos donde la competitividad y eficacia del capital todo lo invaden.

Por mi parte, prefiero otra opción, de alguna manera ya anticipada por René Schérer (2005) en ese mismo *dossier* ya indicado, en un texto intitulado «Aprender con Deleuze». Allí Schérer muestra con singular delicadeza el lugar importante que el aprender, como acto de adaptación y creación, como agenciamiento complejo, desempeña en el conjunto de la obra de Deleuze. Schérer sostiene que, según Deleuze, el aprender va mucho más allá del saber, «abarcando la vida toda, entera, en su curso apasionado y imprevisible». Hasta aquí, nada nuevo, pero lo interesante está en el modo en que Schérer se refiere a las relaciones entre Deleuze y la educación. Sostiene que, antes de dedicarse a lo que Deleuze pensaba sobre la educación, se refiere a aquello que «Deleuze nos enseñó, aquello que nos continua enseñando sobre él, sobre el mundo y sobre nosotros». Schérer muestra cómo hay, por ejemplo en el *Abecedario*, un Deleuze educador a la manera de otros grandes pensadores, como Montaigne o Nietzsche.

Inspirado en estas palabras, intentaré hacer algo bastante arriesgado y que no promete ninguna tierra firme. Se trata de un movimiento que, de alguna manera, supone algunos de los anteriores y al mismo tiempo los expande: no ya reconstruir una filosofía deleuziana de la educación, sino repetir –deleuzianamente, sin imitar, sin modelo, de manera libre y compleja– el gesto deleuziano del pensamiento a partir de, en medio de y atravesados por teorías y prácticas educativas; en palabras más simples, intentar, aun con los límites y las reservas notorias del caso, hacer lo que Deleuze dice que es interesante hacer para la filosofía; hacer filosofía, a secas, en el medio de la educación, a propósito de la infancia. Este movimiento se despliega en, por lo menos, dos momentos: interrumpir una lógica del pensamiento dominada por ideas como representación, modelo,

trascendencia, repetición de lo mismo, cuerpos orgánicos y resituar esas ideas en su reverso: en la inmanencia, en un nomadismo, en los cuerpos sin órganos.

Para decirlo un poco simplificadoramente y haciendo un apretado resumen de esa conocida primera parte de *¿Qué es la filosofía?*, esto supondría un triple movimiento: construir planos, trazar problemas sobre esos planos y crear conceptos que respondan a esos problemas. Éste sería el *leit motiv* de una filosofía, de la educación o de cualquier otra cosa; no se trata de una cuestión gremial o disciplinar; se trata, al contrario, de una posibilidad del pensamiento. De esa posibilidad queremos tratar en esta parte del texto. Se trata de una potencia del pensamiento, una potencia que no tiene que ver con su justicia, su verdad o su bondad, sino con una fuerza que permita pensar lo que todavía no fue pensado, crear lo que merece ser creado, en educación o en cualquier otro campo. La infancia será nuestro motivo, aquello que buscaremos desplazar, reterritorializar, situar en otra tierra, en otro lugar, en otro espacio del pensamiento.

Hay en esta concepción de la filosofía una potencia tremendamente pedagógica, una pedagogía del concepto que interesa como un gesto inspirador y provocador del pensamiento; la filosofía al servicio de lo nuevo en el pensamiento, de un nuevo pensamiento. Gesto inspirador que afirma la virtualidad y la potencia de lo múltiple, una potencia que interrumpe, afirmativamente, lo ya pensado, un mundo por venir, el porvenir de un mundo.

Estamos ante un trabajo político en el pensamiento: la tarea de afirmar una política de pensamiento no dogmática, no fascista, no totalitaria; una política de lo múltiple, de la singularidad y del acontecimiento; un devenir de la política o una política del devenir. Una política del enseñar y del aprender como problemas que no nos esperan ya delimitados, sino que es necesario delimitar en todo su desplegarse. Una política del pensamiento que, antes que nada, niega los planos sobre los cuales la educación se ha pensado a sí misma y elabora nuevos planos, desatiende los problemas planteados como urgentes y necesarios por el discurso pedagógico y traza nuevos problemas: actuales pero intempestivos, reales y al mismo tiempo invisibles; una política que, por fin, desconfía de los conceptos ya creados y afirma las condiciones para otra creación.

De modo que la cuestión está entre Deleuze y la educación. Que está «entre» significa que no corresponde estrictamente a uno ni a otra, sino que, de alguna forma, dice respecto de los dos y, al mismo tiempo, da lugar a un tercero. De un lado, un acontecimiento de pensamiento filosófico, hoy localizable en libros, páginas de internet, CD-ROMs, cintas de video, DVDs, conferencias en MP3, escritas en muros parisinos: el acontecimiento Deleuze, una fuerza vital en la filosofía contemporánea. Del otro lado, un dispositivo de prácticas discursivas y no discursivas, libros, escuelas, aulas, reglamentos, leyes, congresos, profesores, profesoras, maestros, maestras, alumnos, alumnas, preceptores, directoras, celadores, patios, pasillos, recreos, pizarrones, tizas, computadoras, programas, materias, disciplinas, ministerios, secretarías, explicaciones, informes, investigaciones, filmaciones, evaluaciones, pruebas, exámenes, penitencias, bibliotecas, escapadas, fiestas, formaciones, títulos, diplomas... la lista es interminable. Me interesa, en todo caso, preguntarme qué pasa entre los flujos de uno y otro campo, qué puede pasar cuando se hace filosofía *à la Deleuze* en tierra educacional. Haré una marca, un recorte, trazaré una línea. ¿Qué movimientos producirá este cruzamiento? ¿Qué efectos pueden ser vislumbrados? ¿Qué puede pasar entre estos dos dominios aparentemente tan diferentes, casi opuestos?

La tarea y el campo que se abren son infinitos, y el espacio es limitado, de modo que voy a restringirme a un ejercicio simple mostrando qué forma podría tener este trabajo a partir de un plano, un problema y un concepto considerados clásicos e «indiscutibles» en pedagogía, una de esas cuestiones que parece imposible de no aceptar cuando se hace usualmente historia de las ideas pedagógicas. Desplegaremos el ejercicio en dos momentos: primero, desplazaremos el lugar que ocupa «naturalmente» la infancia en la historia de las ideas pedagógicas; en un segundo término, describiremos algunas categorías que se abren a partir de un nuevo lugar para la infancia.

ii. Educación y política

Es un lugar común entre educadores repetir el mote de que la educación es una práctica política. Desde los llamados conservadores hasta los auto-

proclamados progresistas se reivindica la naturaleza política del acto pedagógico. La cuestión viene desde muy lejos. No es necesario pensar en la historia como *chrónos*, sino a partir de estratos. Y en un plano compartido de esos estratos se sitúan personajes tan distantes y disímiles como Platón, Rousseau, Kant o incluso nuestro contemporáneo Paulo Freire. El plano fue trazado por Platón en la *República*. Y sí. Cuándo no. Otra vez tenemos que vérnosla con Platón. No está mal. El caso es que Platón inventó algo que hasta hoy se mantiene incólume y es esa idea expresada de manera tan nítida y clara de que la educación es la génesis, la causa (Platón reunía *génesis* y *aitía*, algo que después Deleuze iría a separar) de la justicia y de la injusticia en la polis (Platón, 1992:II 376d y IV 423e-424a). El lector recordará que, en la *República*, después de ese análisis que no lleva a ningún lugar en el libro primero, Sócrates y los hermanos de Platón, Adimanto y Glaucón, se disponen a examinar la justicia en un marco mayor, en la polis, ya que es tan difícil de atrapar en el individuo. Y la inferencia de Sócrates es determinante: es imposible ocuparse de la justicia sin ocuparse de la educación, porque es la educación lo que explica la justicia: una buena educación es causa de una polis justa, una mala educación es causa de una polis injusta (ídem:II 376c-d).

Éste es el momento fundacional de un dispositivo que tendrá los más diversos usos y abusos: el sentido principal de la educación está en la polis; hay que ocuparse de la educación porque ella nos permitirá transformar la actual polis, decadente y desordenada, en un orden armonioso, justo y bello. Nótese el poder de una afirmación: sin educación no hay justicia, ni hay tampoco política. Y su reverso, no menos poderoso: sin política no hay tampoco educación. Ésta es una de las lecciones de Platón que la historia de las ideas pedagógicas supo conservar, la indisociabilidad entre política y educación.

En ese marco, el problema principal que interesa a Platón es el de cómo habrá que formar a los guardianes de la polis, los encargados de llevar al mundo sensible los modelos trascendentales e ideales que él mismo trazó para llevar la polis de lo que es a lo que debe ser, de lo sensible a lo inteligible, de lo real a lo ideal, de la confusión a la utopía. Y en ese plano y ese problema quedó atrapada buena parte de los discursos pedagógicos clásicos y contemporáneos: el problema de la formación de los que llegan

al mundo, el problema de cómo formar la infancia para que sea partícipe y colaboradora de un nuevo orden para un viejo mundo viejo.

Para responder a ese problema, Platón afirma un concepto de infancia en el libro II de la *República* que vale la pena recordar. Son al menos cinco marcas: la infancia es a) algo importante, ya que el comienzo de toda obra es lo principal (*archê*), el principio de su ser presente y futuro en función de su carácter de nuevo (*neós*) y de tierno (*hapaloi*). Como es tierno, el impacto es más fuerte, la marca dura más. La infancia es importante, fundamental, porque las marcas hechas en la infancia son más difíciles de modificar, más durables y perdurables en el tiempo; b) lo posible, lo que puede ser y, por lo tanto, lo que todavía no es; casi todo lo que el legislador, el filósofo o el político se proponga, en virtud de su carácter maleable y flexible; es decir, que la infancia es la enorme potencialidad de lo que se hará de ella en el futuro, pero también el enorme vacío de lo que casi no es nada en el presente; c) lo inferior, en virtud de su deficiente inscripción en el mundo del *lógos*, el *nómos* y la *gnosis*, esto es, la razón, la ley y el conocimiento, de los cuales la infancia está excluida, junto a otras formas igualmente consideradas inferiores como la mujer, los animales, las bestias, los locos y los borrachos. De su inferioridad se deriva: d) su exclusión del centro de la polis, de los espacios de saber y poder, de la palabra que cuenta y vale; es entonces una exterioridad a la infancia, el legislador, el filósofo, el que dictará su norma, la palabra que escuchará, los modos y la forma de su educación, la forma de su educación; e) el material de un sueño político, de la utopía, el medio a través del cual el mundo será lo que todavía no es y queremos que sea; la educación de la infancia es entonces la estrategia principal para transformar la polis.

Digámoslo de una sola vez, rápida y sintéticamente: el plano es aquel en el que la educación se considera inseparable de la política, una al servicio de la otra; el problema es cómo educar para la Justicia y el Bien, postulados en un plano trascendente; el concepto es una infancia tierna, sin razón y casi sin forma que permitirá ser moldada para pivotar las transformaciones que la polis exige.

Es cierto que esta imagen puede dar la impresión de ser exagerada y anacrónica. Pero se trata de ir a las cosas mismas y lo que interesa es

la productividad aún presente de un modelo que exige cambiar el plano de la educación y su relación con la política y la infancia. Porque podrá responderse de muchas otras manera la pregunta «¿qué es la infancia?»; podrá incluso, desde una concepción romántica, oponerse una visión aparentemente mucho más afirmativa, hasta idealizada, de la infancia; pero el punto es que si no se cambia el problema y el plano sobre el que se sitúa, tal vez no estemos en un espacio de pensamiento demasiado diferente. Al contrario, quizá un nuevo plano permita pensar otros problemas que no se inscriban bajo la lógica de la formación y otros conceptos que saquen a la infancia del lugar de lo importante, pero también lo inferior, lo posible, lo exterior y, en definitiva, el material de la política.

Para decirlo de otra manera, el desafío que Deleuze nos sugiere en relación con la infancia es enfrentar esa imagen dogmática del pensamiento que describió con tanta elegancia en *Diferencia y repetición* (1988) y que encontró una tierra tan fértil en este campo estratégico que Platón determinó para la educación, para poder pensarla en otro plano. De un modo más amplio, el desafío significa afirmar una nueva imagen del pensamiento que derrumbe esa imagen dogmática que atraviesa, de modo sustantivo, las distintas formas de la educación contemporánea, sus instituciones, su teoría y su práctica, la macropolítica educativa del Estado, los dispositivos de control, binarios, concéntricos, molares de las escuelas.

En otras palabras, inspiradas en F. Zourabichvili (2000), el desafío es invertir el modo en que pensamos la relación entre lo real y lo posible. En el pensamiento educativo clásico, inspirado en este esquema platónico, lo posible es la utopía y la educación debe generar las condiciones para tornar real lo posible, para aproximar lo que es a lo que debe ser. Lo ideal puede ser el mundo trascendente de las Ideas platónicas o cualquier otra cosa, pero el esquema se mantiene. En este modelo, la educación es política porque permite realizar un posible; lo posible se «piensa primero», está antes y es lo que da sentido a la acción política.

Una nueva educación significa también una nueva política. Lo primero, lo único, es lo real. La política no torna real lo posible, sino que abre lo real a nuevos posibles: inscribe lo posible en lo real y no al contrario. En este caso, lo posible es el resultado de la política, su producto. Si Platón,

desde una macropolítica, pensaba a la infancia como pura posibilidad y, a partir de su utopía pedagógica, buscaba concretar esa posibilidad de transformar la polis según sus modelos y formas transcendentes de justicia, belleza y bien, al contrario, una política (¿una educación?) revolucionaria no es la que actualiza un proyecto posible, sino la que provoca lo posible, una política del acontecimiento, de la experiencia, que crea nuevos posibles, nuevas posibilidades de vida, espacios para una vida nueva, para una nueva existencia. Una micropolítica no parte de la infancia como posibilidad y define una educación que transforme la infancia, actualizando algunas de esas posibilidades, sino que genera nuevas potencias infantiles, devenires infantiles, infantilizaciones. Así, la micropolítica es la producción de una posibilidad real, con la cual la política instaura nuevas potencias en lo que es. De este modo, lo posible es creado, producido por el devenir, la experiencia, la política revolucionaria (Zourabichvili, 2000).

Del mismo modo, lo primero es la vida. La política no lleva la vida adonde no hay nada, sino que multiplica la potencia de la vida. Si Platón pensó la infancia como posibilidad para, a través de su educación, tornar real un proyecto posible, nos interesa pensar la infancia para multiplicar las infancias posibles en las infancias reales, para abrir la infancia real –la única infancia, en definitiva– a la experiencia, al devenir, al acontecimiento, a lo que todavía no ha sido. Para decirlo en otros términos, si la infancia platónica es el espacio del biopoder, del poder sobre la vida, la infancia como devenir es el espacio de la biopotencia, de la potencia de la vida.

iii. Infancia y devenir

¿Qué forma la infancia en ese nuevo lugar? Explicitar algunos detalles del concepto devenir-infante puede ayudarnos a ver otros posibles en estas palabras.

El devenir instaura otra temporalidad, que no es la de la historia. Otra vez, los griegos pueden ayudarnos a pensar. En griego clásico hay más de una palabra para significar 'tiempo' o indicar temporalidad. La más habitual y conocida entre nosotros, pero no la única, es «*chrónos*». «*Chrónos*»

designa una temporalidad linear, continua, sucesiva. Platón la definió como una imagen móvil de la eternidad (*aión*) que se mueve según el número (*Timeo*, 37d), y Aristóteles (2001:IV, 220a) como «el número del movimiento según el antes y el después». Esto quiere decir que percibimos el movimiento, lo numeramos y a esa numeración ordenada damos el nombre de «*chrónos*», «tiempo». Según esta concepción, el presente es un límite entre lo que ya fue (el pasado) y lo que será (el futuro). Así, se entiende el ser del presente como una frontera, una demarcación, entre lo que ya no es más y lo que todavía no es.

Otra de las palabras de significación temporal en el griego clásico es «*kairós*», que significa 'medida', 'proporción' y, en relación con el tiempo, 'momento crítico', 'temporada', 'oportunidad' (Liddell y Scott, 1966:859). Una tercera palabra con sentido temporal es «*aión*». Desde sus usos más antiguos, «*aión*» designa la intensidad del tiempo de la vida, una duración, un destino, algo así como una temporalidad no numerable, por lo tanto, ni consecutiva ni sucesiva (ídem:45).

Hay un fragmento extraordinario y enigmático de Heráclito (DK 22 B 52) que conecta esta palabra de sentido temporal con el poder y la infancia. Son sólo unas pocas palabras: «Aión paîs esti paízon pesseúon paidós he basileíe». Una posible traducción sería: «El tiempo es un infante que juega un juego de oposiciones; su reino [es el] de un infante». Son signos puestos en doble relación: tiempo-infancia; infancia-poder. Lo que el fragmento tal vez quiere indicar es que el tiempo puede ser también algo diferente que el número del movimiento: en otras palabras, la numeración del movimiento no agota la temporalidad y esa dimensión no numerable del tiempo hace lo que hace un infante (*paízon*, que hemos traducido por «jugar»), por eso, el tiempo es también un reino infantil. Porque si una lógica temporal es del orden de la numeración, hay otra que *infancea* («juega», en la traducción) con los números, que no los deja andar tan fácilmente el camino numerable de la progresión[1]. El fragmento sugiere, a la vez, que lo propio de un infante no es sólo una etapa o un momento de la vida, sino, tal vez, una relación diferente con el tiempo,

1. Hemos dejado a un lado la palabra «*pesseúon*», que hemos traducido por «juego de oposiciones», porque no es relevante para el ejercicio que estamos haciendo.

marcada, justamente, por una intensidad ni sucesiva ni consecutiva, características de la numeración. Una fuerza infantil, eso también podría ser el tiempo *aiónico*, según sugiere Heráclito.

De modo que tal vez sea interesante precisar qué estamos otorgándole a la infancia cuando le damos un presente en el tiempo, si un límite, una frontera, un instante, una duración, una intensidad, una posibilidad, una fuerza o alguna otra cosa. Si le damos carta de ciudadanía en un tiempo ya consagrado, instituido, cuantificado, o si le abrimos una posibilidad en un espacio de tiempo para que juegue su juego, un juego que, tal vez, no sea nuestro juego. Más aún, quizá no sea posible o interesante pretender delimitar anticipadamente las reglas de ese juego.

El concepto de acontecimiento en Deleuze está íntimamente ligado a la cuestión temporal. Para decirlo en pocas palabras, el acontecimiento no se lleva muy bien con el tiempo como *chrónos*. De un lado, tenemos la historia, lo continuo, la sucesión cronológica de condiciones y efectos de la experiencia, *chrónos*; de otro lado, la propia experiencia, el devenir, el acontecimiento, que suceden en un tiempo no histórico. El acontecimiento es lo que interrumpe la historia, la revoluciona, le da un nuevo inicio, inicia una nueva historia. Por eso, en tanto la historia siempre lo es de las mayorías, el devenir, el acontecimiento, es siempre minoritario (Deleuze, 1995:265-272).

Según Deleuze, lo que define una mayoría no es una cuestión de número, sino de dinamismo, de intensidad. Las mayorías son modelos a los cuales hay que ajustarse. Al contrario, las minorías no tienen modelo, no son numerables, están siempre en proceso. Son un infinitivo, no un sustantivo. Por eso, la infancia o un infante no es un acontecimiento y sí lo es, en cambio, el devenir-infante, el *infanciar*[2]. El dinamismo del acontecimiento, lo que libera el devenir, es un cierto nomadismo (ser nómada es alcanzar velocidad, o sea, movimiento absoluto; Deleuze y Guattari, 1980:471) que escapa del control, de la pretensión unificadora, totalizadora; es, en definitiva, una fuerza de resistencia, de «exorcizar la vergüenza» (Deleuze, 1995:268).

2. Estamos aquí inventando un infinitivo para evitar la carga despectiva ya asociada a «infantilizar». Un trabajo elegante y profundo con los nombres de la infancia se encuentra en un texto de Sandra Corazza (2003). Véase, sobre todo, su concepto de «devenir-infantil» y su distinción entre lo infantil y los niños.

Entre la geografía y la historia, Deleuze privilegia la primera. Su ontología está compuesta de planos, segmentos, líneas, mapas, territorios, movimientos. Los seres humanos –de cualquier edad, como todas las formas de la vida– atravesamos simultáneamente espacios cruzados, entrelazados, opuestos. De un lado, están los espacios de la macropolítica, el Estado y sus aparatos, los segmentos molares, binarios por sí mismos, concéntricos, resonantes, expresados por el Árbol, principio de dicotomía y eje de concentricidad. Al mismo tiempo, también habitamos los espacios de la micropolítica, los segmentos moleculares, el rizoma, donde los binarismos vienen de multiplicidades y los círculos no son concéntricos (Deleuze y Guattari, 1980).

Estos espacios son coextensivos en el campo social. Los dos son reales, sociales. Todos estamos atravesados por líneas de uno y otro tipo. Es muy difícil andar por unas sin al mismo tiempo estar andando por las otras. De modo que toda política es, a la vez, macro y micro y lo que diferencia una de otra no es tanto una cuestión de tamaño o de alcance, sino de masa, de vibración y de flujo. Mientras que la primera concentra, centraliza y totaliza, la segunda desborda, escapa a la captura.

Por esa razón, devenir no es imitar, asimilarse, hacer como un modelo, volverse o tornarse otra cosa en un tiempo sucesivo. Devenir-infante no es volverse un niño, infantilizarse, ni siquiera retroceder a la propia infancia cronológica. Devenir es encontrarse con una cierta intensidad. Devenir-infante es la infancia como intensidad, un situarse intensivamente en el mundo, un salir siempre de «su» lugar y situarse en otros lugares, desconocidos, inusitados, inesperados; es algo sin pasado, presente o futuro; algo sin temporalidad cronológica, mas con geografía, intensidad y dirección propias (Deleuze y Parnet, 1980:5-7); es una infancia que no es la mía ni la tuya, ni la de nadie, que no es un recuerdo, una etapa o un momento, sino un bloque, un fragmento anónimo infinito. Un devenir es algo «siempre contemporáneo», creación cosmológica: un mundo que explota y explosión de mundo (Deleuze y Guattari, 1980:339 y ss.).

Devenir-infante es un adulto, un niño, cualquier ser humano, que se encuentra con aquello que, en principio, no «debería» encontrarse. El artículo indefinido «un» no marca ausencia de determinación, sino la singularidad de un encuentro, de cualquier «un» con cualquier otro «un»,

encuentro singular, no particular ni universal. Los devenires son siempre minoritarios y andan en paralelo: devenir-intenso, devenir-animal, devenir-imperceptible (ídem:Meseta 10). Lo que los distintos devenires tienen en común es su oposición al modelo y a la forma Hombre dominante: marcan líneas de fuga a transitar, intensidades inexploradas: son una invitación abierta a lo que puede ser en el mundo.

Deleuze afirma que los niños obtienen sus fuerzas del devenir molecular que hacen pasar entre las edades y que saber envejecer no es mantenerse joven, sino extraer los flujos que constituyen la juventud de cada edad (ídem:338). Devenir-infante es, así, una fuerza que extrae, de la edad que se tiene, del cuerpo que se es, los flujos y las partículas que dan lugar a una «involución creadora», a unas «nupcias anti-naturaleza» (ídem:335), a una fuerza que no se espera, que irrumpe, sin ser invitada o anticipada.

Tal vez podamos pensar de nuevo un otro lugar minoritario, molecular, para la infancia, en la espacialidad molar y concéntrica de la escuela; tal vez queramos promover otras potencias de vida infantil, otros movimientos y líneas en ese territorio tan maltratado, descuidado y desconsiderado que es la escuela. Ese intento supone cuestiones ontológicas y políticas.

Las cuestiones ontológicas tienen que ver con la no percepción de las fuerzas que hacen que seamos lo que somos y la ilusión –¿habrá que llamarla iluminista, antropocéntrica o moderna?– de que el Hombre es el centro del mundo y, por lo tanto, el artesano privilegiado y autoconsciente del hombre. El mito de Frankenstein, el hombre que fabrica el hombre, ilustra la ilusión del Hombre seudoartífice de su propio destino y el mito de la educación como fabricación (Meirieu, 1996:15 y ss.). Las cuestiones políticas derivan, en parte, de las ontológicas y, al mismo tiempo, las alimentan: bajo los efectos de la forma Hombre, en el mundo educativo opera toda una mutilación de las fuerzas que podrían estar al servicio de la creación de otros mundos.

De modo que hay al menos dos infancias. Una es la infancia mayoritaria, la de la continuidad cronológica, la de las etapas del crecimiento, la que escala el camino ascendente de la razón. Es la infancia de la que se puede edificar una historia y que se ha educado, desde Platón, en

conformidad con un modelo. Es la infancia que, Piaget *dixit*, sigue las etapas de un desarrollo cognitivo y moral. Es la infancia de la que se ocupan los espacios molares: las políticas públicas, las Declaraciones, Convenciones y Estatutos, las legislaciones educativas, los juguetes pedagógicos, las escuelas.

Hay otra infancia, minoritaria. Un devenir-infante, un infinitivo, *infanciar*; un indefinido, que se da en un infante, cualquiera, ni universal ni particular. Ésta es la infancia como experiencia, como acontecimiento, como ruptura de la historia, como revolución, como resistencia y como creación. Es la infancia que interrumpe la historia, que se encuentra en un segmento minoritario, en una línea de fuga, en un detalle; un *infanciar* que resiste los movimientos concéntricos, arbóreos, totalizantes: nada de «infantes superdotados», «chicos muertos de hambre», «villeros», «vagos», «incapaces». La infancia es una intensidad, un situarse intensivo en el mundo. Un verbo que permite que cualquier infante se salga de «su» lugar y se sitúe en otros lugares, desconocidos, inusitados, inesperados.

Un infante es habitante de los dos espacios, las dos temporalidades, las dos infancias. No son excluyentes. Son líneas que se tocan, se cruzan, se enredan, se confunden. No somos jueces. No queremos condenar unas y mitificar las otras. No estamos proponiendo cómo deben ser los infantes ni lo que deben hacer. Tampoco se trata de proponer «una nueva forma de educar». Nada más lejos de este escrito que la pretensión de que a partir de ahora se transforme la educación según preceptos que aquí estaríamos enunciando.

Nada de eso. La distinción que proponemos no es normativa, sino ontológica y política. Lo que está en juego no es lo que debe ser (el tiempo, un infante, la infancia, la educación, la política), sino lo que es y lo que puede ser (como potencia, posibilidad real), las fuerzas que podemos extraer de lo que es. Una infancia afirma –en lo que es y en lo que puede ser– la fuerza de lo mismo, del centro, del todo; la otra, una diferencia, un afuera, una singularidad. Una lleva a consolidar, unificar y conservar; la otra, a interrumpir, diversificar y revolucionar.

De modo que, en verdad, no se trata sólo de infantes, si por infantes entendemos algo del orden de la cronología. Se trata de *infanciar*: un devenir-infante sin edad cronológica, una duración intensiva, una poten-

cia de cualquier edad, de «una» edad *aiónica* en la que se afirma una fuerza, una relación con la experiencia, con la historia, con el tiempo, con lo que afirma la unidad o la multiplicidad, con lo que disminuye o aumenta las potencias que habitan nuestros espacios.

Volvamos al inicio de este capítulo: al precursor sombrío que nadie ve y al rayo que ilumina el pensamiento. Es cierto que el panorama de la educación, en particular la educación pública en los países de América Latina donde vivimos, parece desolador. Algo así como una tierra arrasada, lugares donde la vida es desnudada despiadadamente, desconsiderada y maltratada como pocas. En este contexto, la sombra y el rayo pueden ser una apuesta y un desafío urgentes, imperiosos. La apuesta y el desafío de promover potencias de vida infantil allí donde todo parece indicar su negación. La apuesta y el desafío de un nuevo pensamiento, una nueva educación, una nueva filosofía, una nueva política. La infancia, no ya como etapa de la vida, como *chrónos*, como infantes de ésta o aquella edad, sino como potencia, como inicio, como interrupción, como creación, como acontecimiento, como intensidad, como *aión*, en definitiva, como experiencia puede ser un vector de esta apuesta y este desafío.

Pues allí donde hay un agotado pensamiento sobre la infancia, el rayo inscribe una infancia del pensamiento; allí donde yace muerta una educación de la infancia, el rayo instaura una nueva infancia para la educación; allí donde sólo respiran las filosofías clásicas de la infancia, el rayo anuncia una infancia de la filosofía y, por último, allí donde mueren las políticas públicas para la infancia, el rayo le da vida a una nueva infancia de la política.

A fin de cuentas, tal vez de eso se trate: de dejar un poco tranquila a la infancia de tanta educación, filosofía y política y comenzar a molestar a la educación, la filosofía y la política con, al menos, un poco de infancia.

Por cierto, sólo estamos sugiriendo líneas que necesitan ser profundizadas y no desconocemos algunas de sus debilidades. La idea de «nuevo» no es precisamente muy nueva en educación, al contrario, es sumamente trillada: ¿qué entendemos por «nuevo»? ¿En qué se diferencia lo «nuevo» de lo «viejo»? Lo nuevo, ¿vale simplemente por ser nuevo, sin cualquier otra consideración? Y lo viejo, ¿no vale simplemente por ser viejo? En fin, las preguntas son muchas y no desconocemos su complejidad. Pero no

quisiéramos que estas preguntas interrumpan el movimiento que estamos proponiendo. Ciertamente, el problema es mucho más grave y profundo. Incluso, la infancia puede ser vista como una metáfora del otro y lo que hemos sugerido en estas páginas sobre la infancia bien valdría para pensar los espacios y tiempos afirmados en relación con otras formas subjetivas de nuestro tiempo. Con todo, por algún lado tenemos que comenzar y, como la educación de la infancia es justamente un lugar de inicios, comienzos y principios, tal vez no esté tan mal hacerlo por allí.

Podemos encontrar el inicio de este inicio en una pregunta. Se trata de pensar, como hace Sylvio Gadelha (2000:120), lo que puede una educación. Es una pregunta spinoziana y deleuziana, «¿qué puede un...?», pregunta ontológica y política, que interroga por una potencia productiva, por una fuerza que genere diferencia, por una nueva alegría, por una capacidad de afirmar una vida no fascista y no totalitaria en estos tiempos de insoportables fascismo y totalitarismo globalizados. La pregunta nos interroga para poner a disposición todas nuestras fuerzas contra el fascismo y el totalitarismo de afuera, del sistema, del capital, del saqueo al petróleo, del hambre, de la impunidad, de la guerra al otro porque es otro; y también contra el fascismo y totalitarismo de dentro, de nuestra cabeza, del sometimiento de nosotros mismos, el que contribuye igualmente para que seamos aquello que somos.

La pregunta interroga muchas formas de la experiencia: ¿qué puede un cuerpo? ¿Qué puede un pensamiento? ¿Qué puede un infante? No lo sabemos. Incluso con toda nuestra arrogancia y petulancia cientificistas, nunca lo sabremos. En ese no saber, tal vez encontremos un punto de partida para otros poderes, para otras fuerzas y potencias de la infancia. Hemos sabido tanto sobre la infancia, hemos discriminado tanto sus etapas y posibilidades, hemos proyectado tanto su futuro que, para fortalecer y dinamizar las fuerzas infantiles que habitan en nuestros cuerpos, tal vez sea propicio dejar de saber, justamente... lo que un infante puede o no puede.

«No sabemos» y en ese gesto puede entrar la potencia de la sorpresa, de lo inesperado, de lo no anticipado, de lo que no podemos saber, pero tampoco queremos saber, porque si lo supiéramos, como lo sabemos, porque lo sabemos, habremos excluido lo que nuestro saber dejó del

lado de afuera justamente para saberlo. No sabemos lo que puede un infante, de cualquier edad. Tampoco sabemos lo que puede una infancia de la educación. Quizá ese gesto abierto, atento, a la espera, pueda dar lugar a una nueva infancia, de los infantes y también de la educación.

Epílogo: infancia, entre literatura y filosofía

Buscamos trazos de ciertas imágenes de infancia. Nos interesa dejar atrás la infancia como etapa de la vida para encontrar otras fuerza vitales. Las encontramos en todos lados, en los artistas, en el cine, en el teatro, en los educadores, en los niños, claro; no sólo, pero también en los niños. También en la literatura, con mayor soltura y levedad que en la propia filosofía, seguramente porque sus compromisos con la verdad son menos rígidos y estrechos. Veamos.

Conocemos la imagen de la infancia que han construido los discursos filosóficos sobre la educación. La infancia es siempre asociada a la primera edad y a la vida como un desarrollo, que sigue etapas, fases. Esta travesía suele estar acompañada del signo del progreso. La infancia sería el primer escalón, una posibilidad de ser algo más en el futuro. Lo que interesa es sobre todo lo que la infancia va a ser, en qué se convertirá, qué tipo de adulto o de ciudadano seremos capaces de formar.

Alguna literatura ofrece la oportunidad de afirmar otra infancia, de recolectar los desechos de la educación formadora, lo que el discurso pedagógico dominante parece no ver ni valorar, una imagen de la infancia como símbolo de la afirmación, figura de la invención, espacio móvil de desplazamiento, gesto sereno de otra palabra, canto enérgico de un atraso, abundancia plena de un desplazado.

La infancia no es, entonces, una etapa de la vida. Por lo menos, no sólo. No es un momento, una fase, un período. La infancia es una cierta intensidad en la forma de estar en el mundo, alguna relación de intimidad con las cosas y con el mundo, un determinado tono de rebeldía con las voces que suenan más fuerte, otro modo de dar atención a los desechos, a las sobras, a un resto; en definitiva, la infancia es una oportunidad de pensar otro pensamiento, de escribir otra escritura, de hablar otra palabra, de vivir otra vida, de habitar otro mundo. Muchos escritores son testimonio de esa infancia.

Es el caso, por ejemplo, de Manoel de Barros, un poeta de Mato Grosso recientemente traducido al castellano[1]. Barros fuerza el lenguaje hasta hacerle decir lo indecible. Restaura la infancia no sólo en la escritura sobre la infancia, sino en una escritura infantil; no sólo al ver y escribir otra infancia, sino también al verse y encontrarse otramente en la infancia; no sólo escribe otra infancia, sino que deviene infante en la escritura: un devenir que afirma la experiencia, la memoria inventiva, la indeterminación, en el propio acto de escribir.

Entre otros, G. Deleuze ha destacado cómo escribir es un asunto que tiene que ver fundamentalmente con la vida y al mismo tiempo se torna interesante cuando evita la forma de un asunto personal. Hay allí una tensión, en tanto es necesario un compromiso vital que haga tartamudear al lenguaje, hacerle decir lo indecible, inventarle una infancia que a la vez no haga de esta escritura una cuestión de vida privada. Dice Deleuze: «La tarea del escritor no es revisar los archivos familiares, no es interesarse por su propia infancia. Nadie se interesa por eso. Nadie digno de alguna cosa se interesa por su infancia. La tarea es otra: devenir infante a través del acto de escribir, ir en dirección a la infancia del mundo y restaurar esa infancia. Ésas son las tareas de la literatura» (Deleuze, 1997:«*E* como infancia [*enfance*]»).

«Devenir infante a través del acto de escribir», hacer un trabajo con uno mismo a través de una escritura que afirma el valor de la experiencia, de la novedad, de la diferencia, de lo no determinado, de lo sorprendente. Ir en dirección a todo lo que hay de estas cosas en el mundo y hacerles lugar en la escritura; escribir la sorpresa, la transformación, la imposibi-

1. Véase Barros (2004).

lidad de aceptar el mundo tal como es; hacerlo en una relación infantil, retorciendo la gramática, desplazando la sintaxis, inventando palabras; propiciar relaciones «infantiles» con los otros y con el mundo.

Ésta es la fuerza de la escritura de Manoel de Barros, hablar de una infancia que en verdad no es la suya, sino una infancia indefinida, la de cualquiera que inventa un lenguaje y, con él, un mundo.

La infancia que inventa Manoel de Barros es una manera de inventarse en las palabras, una forma de encontrar otra fuerza en las palabras y de que las palabras se encuentren entre sí de manera diferente, una manera de propiciar encuentros en las palabras; una «infancionática», como diría S. Corazza, un ejercicio de permitirse entrar en relaciones infantiles con los otros y con el mundo, una singular recuperación de lo insignificante, un *infanciarse* más acá o más allá de la lógica importante del momento y del lugar, encontrar lo que las palabras y el mundo tienen de nuevo, inventar un mundo, encontrar otro mundo.

Quiero referirme, en especial, a un libro de Manoel de Barros intitulado *Memorias inventadas. La infancia* (2003)[2]. Como el título lo indica, es un libro compuesto de relatos de la memoria; más concretamente, son dieciséis crónicas cortas de una memoria que el poeta inventa. Antes de presentar algunas de esas memorias, vamos a detenernos en esa primera curiosa conexión que Manoel de Barros establece en el título entre la memoria, la invención y la infancia.

Memorias inventadas tiene la forma de un oxímoron, esto es, se trata de la reunión de dos términos en contradicción recíproca, uno parece negar al otro. Expresiones semejantes serían, por ejemplo, «helados calientes», «mar pequeño» o «infante viejo». En todos estos casos, los dos términos parecen estar en contradicción: si algo es un helado, entonces no podría ser al mismo tiempo y en el mismo sentido caliente, porque dentro del concepto 'helado' hay notas incompatibles con las del concepto 'caliente'; en el caso del mar, no podría ser pequeño porque dentro del concepto 'mar' está contenido justamente el concepto contrario al de 'pequeño', un mar, cualquier mar, es grande, inmenso, exuberante; y lo mismo sucede

2. Ya hay publicado un segundo volumen: *Memórias inventadas: a segunda infância* (San Pablo, Planeta, 2006) y un tercero en elaboración.

con el concepto 'infante', que parece contener notas que se oponen a las del concepto 'vejez'. Ningún infante podría ser viejo si es que realmente es un infante. Del mismo modo, nada viejo podría ser infantil.

De la misma manera, la memoria sería algo del orden del descubrimiento, de la recuperación, de la recordación, en suma, algo del mundo de la des-invención. Al contrario, la invención parece indicar su opuesto, algo nuevo, que se inicia, que comienza, que se proyecta hacia el futuro. La invención sería algo del orden de la des-memoria y la memoria algo del orden de la des-invención. La memoria y la invención llevarían a direcciones contrarias, encontradas, desentendidas.

De modo que el título del libro es una contradicción que genera una primera dificultad al pensamiento. Sin embargo, tal vez sea precisamente a partir de estas contradicciones que podemos pensar, si es que pensar tiene que ver con crear y no sólo con reproducir lo ya pensado. Justamente cuando nos situamos en ese espacio en el que lo ya pensado parece imposible, en el que no podemos seguir en el pensar a la manera en que venimos pensando, tal vez en ese caso estemos creando condiciones para pensar otra cosa, algo distinto. Si así fuera, el pensar sería algo que hacemos siempre entre lo posible y lo imposible, en un límite, entre el saber y el no saber, entre lo lógico y lo ilógico, entre lo pensable y lo no pensable. Si estuviéramos situados en la certidumbre firme de lo absolutamente lógico, estaríamos en la seguridad y la tranquilidad de lo necesario, pero muy probablemente no tendríamos estímulo para pensar, del mismo modo que si estuviéramos situados en la absoluta incertidumbre de lo que no responde a ninguna lógica. Pensamos en el medio de esos dos planos, entre lo lógico y lo ilógico. No estamos situados completamente en la lógica, porque entonces no habría casi nada para pensar, y no estamos completamente fuera, porque entonces no sabríamos por dónde comenzar a pensar. Es en la tensión de la contradicción entre los dos extremos que algo nos fuerza a pensar, nos hace percibir el sentido y el valor del pensar.

Es allí donde se sitúa el poeta, el lugar de la creación en el pensamiento. Y es allí donde deviene infantil: en la contradicción de las memorias inventadas que permite (re)pensar la memoria y la invención: ¿qué podría ser la memoria si no fuera (sólo) algo del orden de la recuperación, de

la cronología continua del pasado, presente y futuro? ¿Qué otra cosa puede hacer la memoria que recuperar el pasado? Justamente, tal vez la memoria pueda ser también, al contrario, algo del orden de la ruptura con el pasado y con la temporalidad continua del modo lineal de la cronología; tal vez la memoria pueda ser algo del orden de la ruptura con el pasado, del rechazo de otro tiempo y de la instauración de un nuevo tiempo.

La invención de la memoria puede nacer del rechazo de lo sucedido en otro tiempo para la modificación del presente o puede ser de la modificación del propio tiempo para instaurar otra relación con la temporalidad. En los dos casos, la memoria se vuelve irreverente, abre espacio a la discontinuidad, a la interrupción, al no progreso, a la no evolución. Si así fuera, la memoria sería compañera y amiga de la invención, afirmadora de nuevos inicios, inventora de nuevos tiempos.

De modo que el oxímoron del título puede no estar desprovisto de sentido. Pero no hemos leído aún todo el título, faltan los dos puntos y una palabra, la palabra «infancia». ¿Qué valor tienen estos dos puntos? ¿Identidad? ¿Equivalencia? ¿Sinonimia? ¿Coincidencia? ¿Afinidad? ¿Consonancia? ¿Explicitación? En todo caso, algunas preguntas infantiles vienen al encuentro: la infancia, ¿es inventada por la memoria o inventa la memoria? ¿Son memorias de una infancia o infancia de unas memorias? ¿Es la invención de una infancia o la infancia de una invención? No preciso aclarar que estas preguntas no están escritas para ser respondidas, sino para ser pensadas. Y por último, ¿qué infancia es ésa que inventa unas memorias o que es inventada por las memorias?

Como si no bastase, después del título, el epígrafe, que ayuda a dar sentido al valor de una invención y a dar valor a un gesto de pensamiento. Dice el epígrafe: «Todo lo que no invento es falso». Lindo, ¿verdad? Muy lindo, palabra infantil. El epígrafe es el primer invento de la memoria, el primer nuevo inicio. Una infancia de una nueva memoria. Es que estamos acostumbrados a pensar la verdad del lado de la ciencia, de la demostración, de la prueba, de la argumentación, de la aquiescencia, de la conformidad, de la correspondencia entre, casi siempre, el discurso y la realidad. Aquí, al contrario, la invención es productora de verdad. Esto significa que no hay nada verdadero que no sea inventado o que sólo puede existir la verdad cuando hay invención. Esto no signi-

fica que toda invención sea verdadera, sino que significa, diferentemente, que sin invención no hay verdad. Parece simple, fácil, evidente. Tal vez lo sea, pero cierta filosofía ha demorado muchos siglos y mucha tinta para poder decirlo y aun puede ser importante decirlo de *esa* manera y no de otra; con *esa* elegancia.

Quizá podamos ahora entender un poco mejor uno de los «porqués» del título *Memorias inventadas*: porque si la invención es condición de la verdad, entonces no podríamos tener memorias sólo descubiertas y rememoradas, porque no podrían ser memorias verdaderas... y, entonces, ¿quién se atrevería a aceptar que la memoria se quede del lado de la no verdad? No hay, entonces, cómo escapar de la invención si pretendemos mantenernos del lado de la verdad. La invención se vuelve no sólo posibilidad, sino también condición epistemológica, estética y política de la verdad. El poeta reafirma de esa manera el derecho singular a inventar, con el premio inveterado de las más potentes verdades para las más potentes invenciones.

El libro está compuesto de dieciséis relatos, que son dieciséis memorias inventadas. Son relatos de infancia, infantiles. Dieciséis infancias. Voy a leer tres de esas memorias inventadas como ejercicio infantil de invención y de pensar la verdad del poeta, y también como invitación a leer a este inventor infantil de memorias. Primero, se trata de la memoria XIV, una de las últimas, que lleva por título algo que podríamos traducir como «Encuentradoros», para tratar de mantener el juego que el portugués «*achadouros*» presenta entre dos palabras combinadas: la acción del verbo «*achar*», 'encontrar', y los oros encontrados en «*ouros*». Vale la pena anotar que «*achar*» significa también 'pensar', en el sentido de 'creer', 'considerar' o 'ser de la opinión de'. De modo que los *achadouros* son también consideraciones, creencias, de oro. La memoria dice así:

> Creo [*acho*] que el jardín donde la gente jugó es mayor que la ciudad. Sólo descubrimos eso después, de grandes. Descubrimos que el tamaño de las cosas tiene que ser medido por la intimidad que tenemos con las cosas. Tiene que ser como sucede con el amor. De esta manera, las piedras de nuestro jardín son siempre mayores que las otras piedras del mundo. Precisamente por el motivo de la inti-

> midad. Pero lo que yo quería decir sobre nuestro jardín es otra cosa. Aquello que la negra Pombada, remanente de esclavos de Recife, nos contaba. Pombada les hablaba a los chicos de Corumbá sobre *achadouros*. Que eran pozos que los holandeses, en su escapada apurada de Brasil, hacían en sus jardines para esconder sus monedas de oro, dentro de grandes baúles de cuero [*couro*]. Los baúles quedaban llenos de monedas dentro de aquellos pozos. Pero yo tendía a pensar en *achadouros* de infancia. Si hacemos un pozo al pie de la higuera del jardín, allí habrá un chico ensayando subir a la higuera. Si hacemos un pozo al pie de un gallinero, allí habrá un chico tratando de agarrar de la cola a una lagartija. Soy hoy un cazador de *achadouros* de infancia. Voy medio enloquecido con la pala a cuestas para cavar en el jardín vestigios de los infantes que fuimos. Hoy encontré un baúl lleno de puñetas (Barros, 2003:XIV).

Entre las muchas cosas interesantes que tiene esta memoria inventada, me voy a detener en dos. La primera está en las primeras líneas, donde Manoel de Barros afirma que, de grandes «descubrimos que el tamaño de las cosas tiene que ser medido por la intimidad que tenemos con las cosas». Descubrimos (¿o inventamos?) que la intimidad es la medida del tamaño de las cosas. Así, en la falta de intimidad, el mar puede ser muy pequeño, chiquitito, imperceptible. Pero también puede ser aquella inmensidad infinita en la intimidad del pescador, del buscador de infancias marítimas, del inventor de memorias marinas.

La intimidad, como diría J. L. Pardo (1997), es lo innegociable, aquello sobre lo que no se puede transar, el punto inapelable sobre el cual se sostiene nuestro estar en el mundo. Tenemos intimidad con aquello por lo que nos inclinamos, lo que nos arrastra a la muerte y nos sostiene en la vida, lo que le da sentido a la vida y a la muerte. El tamaño de nuestra intimidad con las cosas lo da el tamaño de la inclinación que tenemos por ellas: ¿en qué nos jugamos por entero? ¿En qué se nos va la vida? ¿Por qué «nos la jugamos»? Manoel de Barros sugiere que en la infancia «nos la jugamos» por el mundo de una manera y con una intensidad que se va diluyendo, que se va perdiendo con la afirmación de una relación adulta con el mundo.

La segunda idea interesante está en el título de esta memoria y en cómo ese título repercute en el medio del texto: *achadouros* son los lugares donde se encuentra oro o alguna cosa de mucho valor, de modo que estas memorias deben estar repletas de esos lugares de encuentro. Y, más precisamente, lo que al poeta le interesa especialmente encontrar son lugares donde se encuentre la infancia o, para decirlo más precisamente, lugares donde él mismo se encuentre con su infancia. ¿O hay que decir «con la infancia»? En todo caso, esta memoria ayuda a pensar que la memoria no sólo inventa, sino que también encuentra. Y ayuda también a pensar en las relaciones entre inventar y encontrar. Nos permite preguntarnos, por ejemplo, si el encuentro es una forma de la invención y, entonces, (sólo) se encontraría lo que se inventa o también si la invención es una forma del encuentro y, entonces, (sólo) se inventaría lo que se encuentra. Tal vez estemos cerca no sólo del significado de la creación, sino del propio pensamiento: algo del orden del cruce, de la reunión, de la coincidencia en la localización, en el espacio. Más de un lector tal vez esté pensando en la historia zapatista de la búsqueda y el encuentro.

Manoel de Barros también afirma que hay infantes por todas partes. Hay infantes en cada árbol, en cada animal, en cada vestigio, en cada recuerdo. Se trataría sólo de inventarlos, esto es, de encontrarlos, localizarlos, abrirles las condiciones para que aparezcan, se muestren, se dejen ver. Hay infantes e infancias escondidas en todo lugar y, sobre todo, en nuestra memoria inventiva.

Vamos a otra memoria inventada, a otra infancia, «Melenudito»:

> Cuando la abuela me recibió en las vacaciones, me presentó a los amigos: éste es mi nieto. Él fue a estudiar a Río y volvió de ateo. Ella dijo que yo volví de ateo. Aquella preposición desubicada me disfrazaba de ateo. Como quien diría en el Carnaval: ese niño está disfrazado de payaso. Mi abuela entendía de regímenes verbales. Ella hablaba de serio. Pero todo el mundo se rió. Porque aquella preposición desubicada podía hacer de una información un chiste. Y lo hizo. Y más: yo creo que buscar la belleza en las palabras es una solemnidad de amor. Y puede ser un instrumento de reír. Otra vez, en el medio de un partido, un chico gritó: des-

> pasalo a ése, melenudito. Yo no despasé a nadie. Pero aquel verbo nuevo trajo un perfume de poesía a nuestro potrero. Aprendí en esas vacaciones a jugar de palabras más que a trabajar con ellas. Comencé a no gustar de palabra encajonada. La que no puede cambiar de lugar. Aprendí a gustar más de las palabras por lo que entonan que por lo que ellas informan. En otro momento posterior, escuché a un vaquero cantar con nostalgia: «Ay, morena, no me escribas, que yo no sé a leer». Aquel «a» antepuesto al verbo leer, a mi modo de ver, ampliaba la soledad del vaquero (Barros, 2003:VIII).

Hay varias infancias a notar en esta memoria inventada: una cierta fuerza para desplazar los lugares naturales, lógicos, de las palabras; un modo de apostar a la belleza del lenguaje; un dado instrumento de la risa; un acto de creación; un ejercicio de desplazamiento, un no quedarse quieto en el mismo lugar; una ampliación de sentido. Todas estas notas están asociadas a anécdotas infantiles; son episodios de una infancia; invenciones de una memoria. Podría leerse allí una cierta caracterización de una etapa de la vida. Pero no. Hay más que eso. Leamos esta otra memoria, «El recolector de desperdicios»:

> Uso la palabra para componer mis silencios. No me gustan las palabras fatigadas de informar. Doy más respeto a las que viven con la panza en el piso, tipo agua piedra sapo. Entiendo bien la pronunciación de las aguas. Doy respeto a las cosas desimportantes, a los seres desimportantes. Aprecio insectos más que aviones; aprecio la velocidad de las tortugas más que la de los misiles. Tengo en mí ese atraso de nacimiento. Yo fui preparado para gustar de pajaritos. Tengo abundancia de ser feliz por eso. Soy un recolector de desperdicios: amo los restos, como las buenas moscas. Quisiera que mi voz tuviera un formato de canto. Porque yo no soy de la informática: yo soy de la invencionática. Sólo uso las palabras para componer mis silencios (ídem, IX).

La memoria inventa las palabras y un cierto uso de ellas. La infancia es también un cierto modo de vérselas con las palabras, de seducirlas y

dejarse seducir por ellas, una manera de pronunciarlas. Hay toda una infancia de las palabras en las palabras que el poeta, infante, encuentra. El encuentro tiene la forma de una recuperación, un rescate, una reparación. La infancia, desimportante, desplazada, desconsiderada, se aproxima a sus semejantes. Ése es también el trabajo de la invención en las palabras: un nuevo mundo que diga la importancia de lo desimportante, el lugar de los no lugares, el valor de los desperdicios.

De esta manera, el infante es un recolector de desperdicios. En primer lugar –y también en último–, el desperdicio de lo no dicho, de lo silenciado, del silencio. Pero también el desperdicio de lo dicho muy rápidamente, muy fugazmente, de lo que pasa tan rápido que no puede apreciarse, de aquello que no permite ningún tipo de intimidad. Un resto, amado y amador. Eso es la infancia. Un canto de voces silenciadas, de silencios, al silencio. Un canto. Un silencio. Una infancia.

Llegamos al final. Tal vez las imágenes de infancia afirmadas por Manoel de Barros sean inspiradoras para pensar y afirmar una educación menor, de y en lo insignificante. Quizá valga la pena pensar si acaso no podríamos ensayar, en nuestra obstinada pretensión de educar la infancia, ser educados por una memoria inventiva, por una infancia insignificante, por un desperdicio silencioso. Por un nuevo modo de relación con las palabras, por una nueva olvidada intimidad con el mundo.

Al final, de eso trata este libro, que busca, como nada, encontrar trazos de otras infancias. Y las ha hallado, en este epílogo, en un poeta infantil que parece atento a los signos infantiles. Tal vez así debamos llamar a este intento: como una búsqueda de atender de otra manera a la infancia. El lector juzgará el sentido y el valor, para la educación y la filosofía, de este movimiento.

Bibliografía

AGAMBEN, Giorgio (2001), *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

ARISTÓTELES (2001), *Física* (trad. de Alejandro Vigo), Libros III y IV, Buenos Aires, Biblos.

BENASAYAG, Miguel (1998), *Utopía y Libertad*, Buenos Aires, Eudeba.

BARROS, Manoel de (2000), *Ensaios Fotográficos*, San Pablo, Record.

——— (2003), *Memórias inventadas. A infância*, San Pablo, Record.

——— (2004), *Todo lo que no invento es falso* (selecc. y trad. de Jorge Larrosa), Barcelona, Laertes.

CASTELLO, Ángel y Claudia Mársico (2005), *Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis docente*, Buenos Aires, Altamira.

CORAZZA, Sandra (2003), «Infancionática: dois exercícios de ficção e algumas práticas de artifícios», en Sandra Corazza y Tomaz Tadeu, *Composicões*, Belo Horizonte, Autêntica.

Cuaderno de Pedagogía (2003), *Dossier* «Igualdad y libertad en educación. A propósito de El maestro ignorante de Jacques Rancière», organizado por Jorge Larrosa y Walter Kohan, año 6, nº 11, noviembre de 2003.

DELEUZE, Gilles (1988), *Diferencia y repetición*, Gijón, Júcar.

——— (1993), *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Anagrama.

——— (1995), *Conversaciones*, Valencia, Pre-textos.

——— (1996), *Crítica y clínica*, Barcelona, Anagrama.

——— (1997), *L'Abécédaire*, París, Montparnasse (video).

——— y Félix Guattari (1980), *Mille Plateaux. Capitalisme et schizophrénie*, París, Minuit.

——— y Claire Parnet (1980), *Diálogos*, Valencia, Pre-textos.
DERRIDA, Jacques (2000), *La hospitalidad*, Buenos Aires, De la Flor.
Educação & Realidade (2002), *Dossier* «Gilles Deleuze», organizado por Sandra Corazza y Tomaz Tadeu, Porto Alegre, RS: FACED/UFRGS, v. 27, nº 2.
Educação & Sociedade (2005), *Dossier* «Entre Deleuze e a educação», organizado por Tomaz Tadeu y Walter Kohan, Campinas, v. 25, nº 93.
EZLN (2001), *La marcha del color de la tierra*, México, Rizoma.
FOUCAULT, Michel (1986), *Historia de la sexualidad*, v. 2 (El uso de los placeres), México, Siglo XXI.
——— (1994a), «Entretien avec Michel Foucault» (entrevista de D. Tromabadori), en *Dits et Écrits*, París, Gallimard, t. IV.
——— (1994b), «Est-il donc important de penser?» (entrevista de Didier Eribon publicada originalmente en *Libération*, nº 15, 30-31 de mayo 1981, p. 21), en *Dits et Écrits*, París, Gallimard, t. IV.
FREIRE, Paulo (1996), *Pedagogia da autonomia*, San Pablo, Paz e Terra.
GADELHA, Sylvio (2000), «Esquizo ou da educação: Deleuze educador virtual», en Daniel Lins, Sylvio Gadelha y Alexandre Veras (orgs.), *Nietzsche y Deleuze. Intensidad y paixão*, Río de Janeiro, Relume Dumará.
GRIMAL, Pierre (1989), *Diccionario de mitología griega y romana*, Buenos Aires, Paidós.
HERÁCLITO (1983), «Fragmentos», en AAVV, *Los filósofos presocráticos* (trad. de Conrado Eggers Lan), Madrid, Gredos.
KOHAN, Walter (2004), *Infancia. Entre educación y filosofía*, Barcelona, Laertes.
LIDDELL, Henry y Robert Scott (1966), *A Greek English Lexicon*, Oxford, Clarendon.
LORAUX, Nicole (1990), «Gloria do Mesmo, prestígio do outro» (trad. de Lílian do Valle), en *Le Genre Humain*, nº 21, «Les langues mégalomanes», París, Seuil.
MEIRIEU, Philippe (1996), *Frankenstein pédagogue*, París, ESF.
PARDO, José Luis (1997), *La intimidad*, Valencia, Pre-textos.
PLATÓN (1979), *Alcibíades I* (trad. de Oscar Velázquez), Santiago de Chile, Dionysos.
——— (1980), *Apología de Sócrates* (trad. de Conrado Eggers Lan), Buenos Aires, Eudeba.
——— (1992), *República* (trad. de Conrado Eggers Lan), Madrid, Gredos.
RANCIÈRE, Jacques (2003), *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.
——— (2004), «Política, identificación, subjetivación», en *Metapolítica*, nº 36, México, julio/agosto de 2004.

SCHÉRER, René (2005), «Aprender con Deleuze», en *Educação & Sociedade* (2005).
STEINER, George (1999), *La barbarie de la ignorancia*, Madrid, Mario Muchnick.
ZOURABICHVILI, François (2000), «Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política)», en Éric Alliez (org.), *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*, San Pablo, Editora 34.
——— (2005), «Deleuze y la cuestión de la literalidad», en *Educação & Sociedade* (2005).

Acerca del autor

Walter Omar Kohan nació en Buenos Aires, Argentina. Estudió filosofía en la Universidad de Buenos Aires e hizo su doctorado también en Filosofía en la Universidad Iberoamericana de México, DF. Realiza actualmente estudios de posdoctorado en la Universidad de París 8, sobre las relaciones entre educación, filosofía y política, en torno de la figura de Sócrates. Tiene como áreas principales de interés la enseñanza de la filosofía, las relaciones entre filosofía e infancia, la filosofía antigua y la filosofía de la educación.

Ha trabajado en diversas universidades en América Latina y como profesor visitante en la Universidad de París 8 (2005-6). Actualmente es profesor titular de Filosofía de la Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), donde trabaja en la carrera de grado en Pedagogía y en la maestría y doctorado en Educación (PROPED).

Ha recibido diversas becas y participado, como miembro y coordinador, de diversos proyectos de investigación. Actualmente es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones (CNPq) y del programa Pro-Ciencia de la Fundación de Apoyo a la investigación de Río de Janeiro (FAPERJ).

Entre 1999 y 2001 fue Presidente del Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños (ICPIC). Actualmente es coordinador del Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (www.filoeduc.org).

Coordinó diversas acciones de extensión universitaria, entre ellas, el proyecto "Filosofía en la Escuela" de la Universidad de Brasilia y la Secretaría de Estado de Educación para la formación docente en escuelas públicas del Distrito Federal de Brasil y el proyecto "Espacios Afirmados" para la inserción y rendimiento académico de estudiantes negros y provenientes de escuelas públicas en la Universidad del Estado de Río de Janeiro.

Es coeditor de la revista *Childhood & Philosophy* (www.filoeduc.org/childphilo). Ha publicado más de 40 trabajos en revistas académicas y actas de eventos en Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Colombia, Venezuela, México, Estados Unidos, España, Francia, Italia, Hungría e Inglaterra. Es autor, coautor u organizador de más de 30 libros o capítulos. Entre ellos, *Filosofía en la Escuela. Caminos para pensar su sentido* (Buenos Aires, EUDEBA, 1996, con Alejandro A. Cerletti); *Filosofia para crianças* (Río de Janeiro, DP&A, 2000); *Filosofía con niños* (Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000; reed. 2005, con Vera Waksman), *Filosofia na Escola Pública* (Petrópolis, RJ, Vozes, 2000, con Alvaro Teixeira y Bernardina Leal), *Infância. Entre Educação e Filosofia* (Belo Horizonte, Autêntica, 2003; en castellano: Barcelona, Laertes, 2004). Actualmente coordina las colecciones "Filosofia na Escola" (Vozes, Brasil) y "Educação: Experiência e sentido" (Autêntica, Brasil).

Como conferencista o presentador de trabajos intervino en más de 100 eventos académicos.

E-mail: walterk@filoeduc.org

Esta edición de 1.000 ejemplares se terminó
de imprimir en el mes de febrero de 2007 en
TGS Industria Gráfica, Echeverría 5036,
Ciudad de Buenos Aires, Argentina.